

РОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО СОЦИОЛОГОВ

**ГОУ ВПО «УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ – УПИ ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ
Б.Н. ЕЛЬЦИНА»**

ФАКУЛЬТЕТ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА СОЦИОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ УПРАВЛЕНИЯ

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ

СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ:

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ОЧЕРКИ



ЕКАТЕРИНБУРГ - 2009

УДК 316:378 (470-571)
ББК 66.3(2Рос),41-74.58

Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки / Под общей ред. Ю.Р. Вишневого. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. 696 с.

ISBN 978-5-8295-0035-1

Редакторы-составители:

д.ф.н., проф. Ю.Р. Вишневский; к.ф.н., доц. Л.Н. Банникова; д.и.н., проф. В.В. Запарий,
 д.ф.н., проф. Г.Е. Зборовский

Книга – дань памяти замечательного человека и известного социолога Валерия Трофимовича Шапко (1940-2009). В книге собраны статьи по социологии образования, обобщающие теоретические и эмпирические исследования, осуществленные при участии и под руководством В.Т. Шапко, многие годы работавшего в Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, а затем – в Уральском государственном техническом университете-УПИ. В книгу включены статьи социологов этих вузов, а также материалы коллег-социологов Барнаула, Белгорода, Екатеринбурга, Минска (Беларусь), Москвы, Ижевска, Нижневартонска, Нижнего Новгорода, Новгорода, Новосибирска, Перми, Тюмени, Челябинска, Харькова (Украина), Якутска. В книге рассматриваются актуальные проблемы и перспективы отечественной социологии образования, обобщаются тенденции и противоречия развития системы образования России, исследуются жизненные планы и стратегии, ценностные ориентации и установки, взаимодействие всех участников педагогического процесса. Публикуемые в книге материалы могут быть полезны педагогам-управленцам разного уровня при корректировке образовательной политики, преподавателя и учителям школ, колледжей и вузов, студентам и слушателям вузов, всем изучающим или интересующимся социальными проблемами образования, всем, кому не безразлично будущее российской системы общего и профессионального образования.

УДК 316:378 (470-571)
 ББК 66.3(2Рос),41-74.58

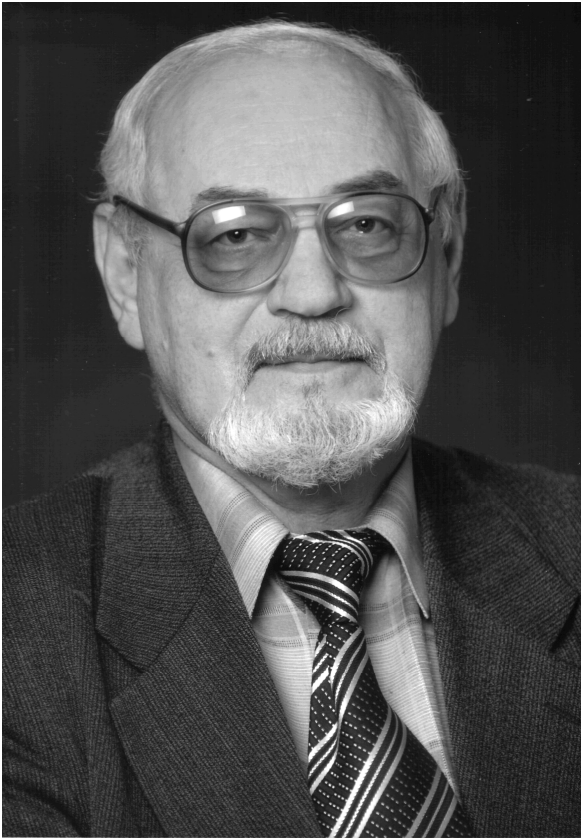
ISBN

© Ю.Р. Вишневский, Г.Е. Зборовский,
 Л.Н. Банникова, В.В. Запарий,
 Составление, 2009
 © Авторы, 2009
 © Российское общество социологов.
 Уральское отделение, 2009

27 февраля 2009 года

скоропостижно скончался профессор, доктор социологических наук

ВАЛЕРИЙ ТРОФИМОВИЧ ШАПКО



Валерий Трофимович Шапко родился 21 июля 1940 года, в 1969 году закончил исторический факультет Уральского государственного университета им. А.М. Горького. Вся дальнейшая жизнь Валерия Трофимовича была связана с высшей школой. Почти 40 лет он проработал в Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, пройдя путь от ассистента, профессора, заведующего кафедрой философских наук, профессора-консультанта.

Последнее десятилетие творческой деятельности Валерия Трофимовича было связано с кафедрой социологии и социальных технологий управления Уральского государственного технического университета-УПИ. Являлся ученым секретарем диссертационного Совета в УГТУ-УПИ и членом диссертационного Совета УрГУ, успешно руководил аспирантами и докторантами.

Круг научных интересов Валерия Трофимовича охватывал проблематику социологии молодежи, социологии образования и социологии культуры. Его кандидатская и докторская диссертации внесли заметный вклад в обоснование

теории «актуальной культуры». В.Т. Шапко активно участвовал в одном из первых в СССР исследовании политической культуры жителей молодого города Качканара. Пионерный характер имели его исследования 1970-х гг. по разработке планов культурного развития городского микрорайона, города, Свердловской и Омской областей. В 2000-х гг. под его руководством осуществлен мониторинг социального самочувствия жителей среднего уральского города. При непосредственном участии Валерия Трофимовича был организован и в течение 14 лет (1995- 2009 гг.) проводился мониторинг студенчества Свердловской области. В.Т. Шапко – бессменный участник и организатор всех 18 Уральских социологических чтений. Значительную роль он сыграл в организации и проведении Федеральных исследований РОС «Студенчество о Великой Победе» (2005), «Гражданская культура российского студенчества» (2007), «Студенчество стран ШОС: социокультурное измерение» (2008-2009). В.Т. Шапко является автором более 200 научных работ, монографий и учебников – среди них одни из первых учебников по «Социологии молодежи» (1995, переиздавалась трижды) и «Курс социологии для студентов технических вузов» (трижды переиздавался).

Отличительными чертами Валерия Трофимовича Шапко были скромность, демократичность, мягкая ироничность и крайняя обязательность. Он пользовался заслуженным авторитетом и большим уважением со стороны всех, кто его знал, работал и общался с ним. Он оставил о себе добрую и благодарную память. Кончина Валерия Трофимовича Шапко стала тяжелой утратой для социологической науки, для всех, кому посчастливилось работать бок о бок с ним, для его учеников, для всех, кто знал его лично или по научным трудам. Для нас, его коллег и друзей, его учеников и студентов он навсегда останется ярким примером носителя высокой духовности, гуманиста, мудреца. Мы глубоко скорбим о безвременной кончине яркой и глубокой личности, талантливого ученого, педагога, великодушного и отзывчивого товарища, и выражаем глубокое и искреннее соболезнование его семье и близким.

Вместо предисловия

Ваш сборник готовится к печати в период, когда профессиональное социологическое сообщество России отмечает 20-летие Российского общества социологов. РОС было организовано в 1989 г. в рамках Советской социологической ассоциации сначала как республиканская организация, но уже в 1991 г. стало самостоятельным. В 1992 г. Советская социологическая ассоциация прекратила свою деятельность и ее полномочия в качестве члена Международной социологической ассоциации и координатора региональных отделений на территории России перешла к РОС. Ежегодные российские и региональные научные конференции, семинары, конкурсы студенческих научных работ - все это входит в деятельность РОС. Общество активно сотрудничает с Европейской и Международной социологическими ассоциациями, члены РОС участвуют в международных мероприятиях. Публикации РОС с интересом встречают как в России, так и за рубежом. Также регулярно выпускается «Вестник РОС». В настоящее время в РОС есть региональные отделения почти во всех субъектах РФ (ныне в РОС объединены почти 4 тыс. социологов) и для каждого перспективного и актуального направления исследований создан свой исследовательский комитет. Мы поддерживаем связь с нашими отделениями, регулярно проводим рассылку новостей и информации о предстоящих мероприятиях. РОС помогает молодым специалистам, выплачивает гранты и проводит конкурсы среди студентов-социологов.

В сентябре 2000 г. РОС выступил одним из организаторов I Всероссийского социологического конгресса, в 2003 г. – соорганизатором II Всероссийского социологического конгресса и, наконец, в 2008 г. – одним из организаторов III Всероссийского социологического конгресса. Активно участвовали региональные отделения и члены РОС в разнообразных научных, исследовательских и просветительных мероприятиях в связи с Годом социологии (2008 г. – 50-летие Советской социологической ассоциации, 40-летие Института социологии и Института социально-политических исследований РАН). В планах РОС – проведение ежегодных общероссийских тематических конференций. Первая из них – «Образование и общество» (Москва, октябрь 2009 г.) успешно прошла, собрав более 400 участников. Плодотворно развивает РОС международное сотрудничество. Только за последние годы делегации российских социологов активно, творчески участвовали в 16-го Всемирном конгрессе социологов (Дурбан, ЮАР, июль 2006 г.), в 9-й конференции Европейской социологической ассоциации (Лиссабон, Португалия, сентябрь 2009 г.). Становится традицией к крупным международным социологическим форумам готовить издание докладов и выступлений членов РОС на английском языке (в последнем таком издании – к Лиссабонской конференции – опубликованы статьи и материалы исследований 270 социологов из разных регионов страны).

Развивается практика федеральных социологических исследований, инициируемых региональными отделениями РОС. В этом плане хотел бы отметить инициативу Уральского отделения, организовавшего исследования «Студенчество России о Великой Отечественной войне» (2005 г. – участвовало 14 регионов), «Гражданская культура современного российского студенчества» (2007 г. – участвовало 18 регионов), «Студенчество стран ШОС: социокультурное измерение» (2009 г. – участвовало 14 регионов России, Республика Казахстан, Кыргызская Республика, Республика Таджикистан).

Все, чем гордится и чего достигло, Российское общество социологов – результат деятельности каждого нашего коллеги – члена РОС. И тем тяжелее, когда мы кого-нибудь – как Валерия Трофимовича Шапко – человека обаятельного, душевного, веселого, остроумного, толерантного и одновременно глубокого, серьезного, нетривиально мыслящего ученого – теряем. Но память о таких людях – в наших делах. Валерий Трофимович был участником и организатором всех Уральских социологических чтений. И данный сборник, где собраны и его статьи, и статьи его друзей, коллег, учеников, – это наш вклад в сохранение памяти о нем.

В.А. Мансуров, Президент РОС

ВВЕДЕНИЕ

Этот сборник должен был выйти в 2005 г. – в известном смысле рубежном для меня и Валерия Трофимовича Шапко – исполнилось 30 лет нашей совместной творческой научной работы. Одним из важнейших её направлений всегда была социология образования. Это связано и с влиянием наших научных наставников – Льва Наумовича Когана, чьи работы о социальной роли образования, начиная с 1960-х гг., нередко были пионерными, и Фридриха Рафаиловича Филиппова, автора одной из первых отечественных монографий по социологии образования. Сказалось и полученное образование, и – особенно – многолетняя профессиональная деятельность в системе образования. Важным стимулирующим фактором явилось и то, что в Свердловской области сложилось несколько исследовательских коллективов, плодотворно работающих в социологии образования. Широкую известность и за пределами области получили исследования и публикации наших коллег – социологов образования (Е.С. Баразгова, Е.Н. Заборова, Г.Е. Зборовский; Г.Б. Кораблева, А.В. Меренков, Б.С. Павлов, Ю.П. Петров, Л.Я. Рубина, Е.А. Шуклина и др.), возглавляемых ими научных коллективов¹. Сказывалась и постоянная заинтересованность руководства областного и муниципальных органов образования и вузов в социологическом анализе современного образования.

За эти 30 лет под руководством Ю.Р. Вишневого и В.Т. Шапко было проведено более 30 социологических исследований (причем ряд из них носил мониторинговый характер – тут особенно нужно отметить изучение социокультурных ориентаций свердловского студенчества, охватывающее ныне 5 этапов – 1995 г., 1999 г., 2003 г., 2007 г., 2009 г.²) по тем или иным проблемам развития образования. Сегодня актуальность и значимость этих исследований, предложенных на их основе выводов и рекомендаций, чаще всего сохраняется, а порой – и возрастает. И это понятно – последние 20 лет прошли под знаком кардинальных изменений практически во всех сферах социальной жизни российского общества, что не могло не сказаться и на сфере образования. Наступила своеобразная пора подведения итогов. И в этом

¹ Наше сотрудничество с коллегами было многогранным – проведение совместных исследований (этапным, в частности, и для нас, и, надеюсь, для Г.Е. Зборовского было исследование 1995-1996 г. в Красноуфимске – см.: Боронина Л.Н., Вишневский С.Ю., Вишневский Ю.Р., Зборовский Г.Е., Шапко В.Т., Шуклина Е.А. Система образования города Красноуфимска: социокультурное пространство. Информационно-аналитический отчет по материалам социологического исследования. Красноуфимск, Екатеринбург: ИРРО, 1996.), подготовка обобщений на основе разнообразных исследований (во многом уникальными для социологии образования тут были обобщающие работы, проведенные нами по инициативе В.В. Нестерова – руководителя ОблОНО (позднее – Департамента образования и Министерства общего и профессионального образования) Свердловской области: См.: Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Система образования Свердловской области: проблемы, тенденции и перспективы (Информационно-аналитический отчет по материалам социологических исследований). Ч. I-II. Екатеринбург, 1992; Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Свердловская область: региональное образовательное пространство (Информационно-аналитический отчет по материалам социологических исследований). Екатеринбург: Департамент образования, 1994.

² См.: Студент-95: Социальный портрет (Информационно-аналитический отчет по материалам социологического исследования / Екатеринбург, весна 1995 г.). Екатеринбург, 1995; Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. и др. Студент-99. Екатеринбург, 1999; Студент – 2003. Информационно-аналитический отчет по материалам социологического исследования (весна 2003 г.). Коллектив авторов (Вишневский Ю.Р. – отв. ред.). Екатеринбург, 2003; Вишневский Ю.Р. (отв. ред.), Шапко В.Т. и др. Студент – 2007. Материалы четвертого этапа социологического мониторинга (апрель – июнь 2007 г.). Екатеринбург, 2007; Студент – 2009. Материалы пятого этапа социологического мониторинга (январь-апрель 2009 г.). Екатеринбург, 2009. На основе анализа материалов мониторинга были подготовлены разнообразные публикации: Вишневский Ю.Р., Рубина Л.Я. Социальный облик студенчества 90-х годов // Социс. 1997. №10; Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. О проблемах молодежи Урала // Там же; Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Студент 90-х – социокультурная динамика // Социс, 2000. №12. С.56-63. Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Изд. 3-е доп. и испр. Екатеринбург, 2006; Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. и др. Гражданская культура современного российского студенчества. Екатеринбург, 2007; Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Студенчество и политика // Социум и власть, 2007. №4. С.66-74; Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Свердловское студенчество на рубеже веков: итоги 12-летнего мониторинга // Социальные проблемы современного российского общества – региональный аспект /Материалы Всероссийской конференции «XVII Уральские социологические чтения». Вып.1. Екатеринбург, 2008; Вишневский Ю.Р., Трынов Д.В., Шапко В.Т. Гражданская культура студентов. Тенденции и проблемы формирования // Социс. 2009. №4. С.108-117; и др.

плане наша книга представлялась как обобщение и результатов эмпирических исследований, и теоретических разработок в социологии образования.

При этом мы исходили из четкого ориентира – понимания в качестве важнейшего профессионального принципа педагога – умения «опережать время». Как отметил наш многолетний коллега Ю.П. Петров: «Каждый педагог знает, что его ученикам идти дальше, чем ему, такова элементарная логика жизни. Но в каждодневной текучке мы, педагоги, чаще всего принимаем ученика как своего младшего современника, а не личность «на вырост». И делаем ошибку»¹. Именно поэтому мы и стремились акцентировать внимание на изучении того, как система образования откликается на вызовы времени, на запросы общества.

Особо подчеркнем и свое – преимущественно *социокультурное* – понимание проблематики общества и образования. Это связано с общим возрождением роли социокультурного подхода, истоки которого – в идеях М. Вебера и П.А. Сорокина, в современной социологии². Веберовские исследования капитализма из духа и буквы протестантской этики, морального аскетизма – пример влияния идей, ценностей (т.е. культуры) на общественное развитие. Вебер как исходную предпосылку понимающей социологии использует положение о том, что человек – существо культурное, и на этом основании пытается построить здание социологии. Понимающая социология Вебера стала родоначальницей определенной социологической традиции. В противовес объективисту, принимающему объективность социального мира на веру, «понимающий» социолог исследует эту объективность. По Веберу, предмет социологического анализа – многообразие идей, мнений, убеждений, представлений, составляющих в совокупности то, что было названо впоследствии «репрезентативной культурой» (Ф. Тенбрук). Ее главная характеристика заключается в том, что все представления, идеи, убеждения, верования, которые входят в репрезентативную культуру, являются действенными в силу их активного принятия или пассивного признания. Специфика социокультурного подхода в том, что он интегрирует три измерения человеческого бытия (человек в его соотношении с обществом, характер культуры, тип социальности) как фундаментальные, каждое из которых не сводится к остальным и не выводится из них, но при этом они взаимосвязаны и влияют друг на друга³. Само действие субъекта понимается как компонент взаимодействия с другими субъектами, как простейшее культурное явление. К изучению общества нужно подходить как к изучению культурных продуктов. Все социальные факты являются не чем иным, как фактами культуры. Культурное видение и социальное видение – это просто разные аспекты видения одного и того же феномена.

Применительно к образованию социокультурный подход акцентирует *приобщение человека к ценностям культуры*⁴, его социокультурную деятельность, понимаемую как «процесс, осуществляемый в образовательной среде, все компоненты которого наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к творческому самовыражению в мире культурных ценностей». Социокультурный подход «интегрирует тип измерения человеческого бытия: соотношения человека и общества, характер культуры, тип социальности». В нем под *культурой* понимается совокупность материальных и духовных способов и результатов деятельности человека, а под *социальностью* совокупность отношений каждого человека или иного социального субъекта с другими субъектами, формируемых в процессе деятельности». Соответственно он предполагает *отношение к образованию как социокультурному процессу*, движущими силами которого являются *диалог и сотрудничество* его участников, в достижении целей их творческого самовыражения.

¹ Петров Ю.П. Учитель: опережение времени как профессиональный принцип// Учитель XXI века. Н. Тагил, 1998. С.5.

² Шапко В.Т. Феномен актуальной культуры// Социс, 1997, №10. С.56

³ См.: Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С.200.

⁴ Свирбутович О. А. Роль социокультурной деятельности в процессе социализации учащихся [электронный ресурс] Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/314993/>

Жанр книги – социологические очерки. Это означает, прежде всего, отказ от претензии на систематическое изложение всей проблематики социологии образования. С другой стороны, это и не набор отчетов разных лет, что открывает возможность сравнивать, сопоставлять, корректировать ранее сделанные выводы, соотносить их с результатами исследований наших коллег...

... Первая часть «Введения» была подготовлена нами в 2005 г. Но издать тогда книгу нам не удалось – по инициативе З.Н. Шукстовой (жены и вдовы Льва Наумовича Когана) мы занялись Делом, которое считали своим долгом перед памятью Учителя – подготовкой трехтомника его работ. На этот – потребовавший огромных усилий – труд ушло более 3 лет. Эти усилия завершились успешно – сначала вышел том с устными рассказами и стихами Л.Н. Когана, с его театральными рецензиями и рисунками, с воспоминаниями о нем и статьями о его научном творчестве, а затем еще 2 тома с его избранными работами¹. Получив последний том, Валерий Трофимович предложил вернуться к сборнику по проблемам социологии образования. Это было 19 февраля 2009 г. А спустя всего неделю (27 февраля) этого «кристально чистого человека», по емкому определению Л.А. Марголина, с которым нас связывали многолетние дружеские узы, не стало.

И все-таки сборник, во многом подготовленный нами совместно, выходит. Но уже в ином качестве – как память о Валерии Трофимовиче Шапко – Ученом, Друге, Коллеге, Человеке. Это изменение повлекло и другие: заметно расширился круг авторов (первоначально планировалось ограничить его нашими коллегами по кафедре, нашими аспирантами и соискателями) – свои материалы предоставили коллеги из других вузов (более того, ряд известных ученых дали согласие на включение в сборник их материалов, ранее опубликованных, но являющихся, на наш взгляд, рубежными в развитии социологии образования); изменился принцип построения книги – от логики социологии образования (как она задумывалась нами первоначально) к алфавитному принципу (исключение сделано лишь в отношении статей, подготовленных непосредственно Валерием Трофимовичем и при его участии – они собраны в начале книги). Конечно, часть материалов, подготовленных к выпуску еще в 2005 г., пришлось немного обновить и уточнить, скорректировать.

Подготовка данного сборника побудила стремление выпустить еще два тематических, мемориальных сборника по проблемам, в разработку которых В.Т. Шапко внес огромный вклад: по социологии культуры (особенно – по проблематике актуальной культуры) и социологии молодежи (особенно – студенчества).

Вишневский Ю.Р.

¹ Л.Н. Коган. Феномен многогранной творческой личности / Материалы юбилейной конференции (Екатеринбург, 18 марта 2008 года). Екатеринбург, 2008. С.14-15; Коган Л.Н. Личность – культура – общество. Избранные труды 1961-1987 гг. Екатеринбург, 2009; Коган Л.Н. Личность – культура – общество. Избранные труды 1988-1917 гг. Екатеринбург, 2009.

Вишневский С.Ю., д.с.н., проф., Вишневский Ю.Р., д.ф.н., проф. Лесина Л.А., к.с.н., доц.
УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

Уроки становления и развития зарубежной социологии образования¹

Социология образования – одна из *первых отраслевых социологий*. Такой подход исходит из определенной трактовки отраслевых социологий, в качестве объектов которых выступают:

«Социологическая культура никогда не была столь необходима воспитателю, как сегодня». Э. Дюркгейм

- конкретные социальные общности, слои, группы (рабочие, интеллигенция, селяне, этнические группы, социально-демографические группы и т.д.);
- различные социальные процессы (социальные конфликты, революции и реформы, адаптация, социализация, инновация, глобализация и т.д.);
- отдельные социальные институты (семья, система образования, церковь, армия, государство, спорт и т.д.);
- различные сферы социальной жизни (экономика, политика, быт и т.д.);
- конкретные общественные отношения, отражаемые в соответствующих формах сознания (социология права, науки, культуры, религии и др.)².

Важно исходить из методологического принципа, примененного к оценке социологии молодежи, но верного и относительно социологии образования: «Будучи отраслью единой системы социологического знания, социология и молодежи тесно связана с другими её отраслями, поскольку изучает молодежь не только как социальный феномен, взятый изолированно, но и в контексте её включенности в разнообразные формы конкретных социальных отношений»³.

Проблематика образования исследовалась в разных аспектах уже в *классической социологии* (О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, М. Вебер, Д. Дьюи). Обращаясь к социологии образования в историко-социологическом плане⁴, мы исходим из «особенности социологии как гуманитарной науки», отмеченной А.Б. Гофманом, – в ней «история играет значительно более важную роль, чем в науках естественных». «Старые знания, теории, методы здесь не вытесняются новыми, не упраздняются ими полностью и навсегда. Если речь идет о каких-то действительно серьезных научных достижениях, то невозможно сказать, что чем они новее, тем они значительнее». «Ничто значительное в социологии не умирает». «Каждая эпоха в развитии социологии по-своему, по-новому интерпретирует, «прочитывает» старые идеи, но при этом, подвергаясь новому прочтению, они все-таки остаются самими собой»⁵. Но историко-социологическое знание – не самоцель. Важнее выявить идеи, которые и сегодня «актуальны, действуют, работают». Примечательно, что М.М. Ковалевский, говоря о своих работах по истории социологии, отмечал не только их просветительскую роль, но и подчеркивал: история социологии должна служить «вступлением к изучению современных социологических систем»⁶. Историко-социологический подход сегодня (в том числе – и применительно к социальным проблемам образования) связан с обращением к концепциям мыслителей прошлого с точки зрения не только анализа, как происходила институционализация конкретной отраслевой социологии (социологии образования).

¹ Основа статьи – материалы по истории социологии образования из докторской диссертации С.Ю. Вишневского и кандидатской диссертации Л.А. Лесиной, дополненные и структурированные Ю.Р. Вишневским и В.Т. Шапко, окончательная редакция осуществлена при подготовке данного сборника.

² Соколов В.М. Социология морали – реальная или гипотетическая? // Социс. 2004. №8. с. 80.

³ Волков Ю.Г., Добренков В.И. и др. Социология молодежи: Учебное пособие/ Под ред. проф. Ю.Г. Волкова. Ростов н/Д. 2001. С.15.

⁴ См.: Моргунова А.Г. Образование как социальный институт: историография проблемы // Вестник СамГУ. 2003. Серия «Философия». №3.

⁵ Гофман А.Б. Семь лекций по истории социологии: Учебное пособие для вузов. 5-е изд. М., 2001. Лекция 1.

⁶ Ковалевский М.М. Социология. СПб., 1910. Т. 1. С.7.

Кроме исторического значения, идеи выдающихся социологов находят то или иное применение в современном, развивающемся обществе. Естественно, применять без изменения идеи (тем более, высказанные более столетия назад) к анализу современной ситуации невозможно. Но общий пафос социологического исследования остается. Существенна для такого подхода идея П. Бурдьё: «Когда мы говорим о социальных науках, то рост знания предполагает прогресс в познании условий познания, вот почему необходимо возвращаться к одним и тем же предметам исследования»¹. При этом важно зафиксировать то, как исторически изменялось образование как целостная система, обогащались его разнообразные функции и как это отражалось в социологических теориях.

Обратим внимание – вслед за молодым исследователем Т.В. Костиной – и на *методологический потенциал (явный и скрытый)* анализа концепций образования классической социологии. По её справедливой оценке, «задача исследователей в современных условиях состоит в том, чтобы выявить и показать методологический потенциал классического наследия в свете актуальных проблем сегодняшнего дня. При этом речь не только о *явном потенциале*, который представляет собой своего рода предвосхищение будущего, сделанное на основании той или иной идеи самим исследователем либо его последователями, но и о *скрытом теоретическом потенциале*, который, в свою очередь, представляет собой возможность использовать сформулированные в прошлом идеи (теории) в качестве инструмента для анализа и описания процессов и изменений, происходящих в настоящем»².

Уроки *зарубежной социологии образования* особенно значимы для отечественной социологии образования. Во-первых, с учетом того, что лишь с 1960-х гг. началось возрождение в СССР общей социологии и отраслевых социологий, поэтому говорить о *целостной социологии образования* можно лишь применительно к последним двум-трем десятилетиям. Во-вторых, поскольку опыт зарубежной социологии образования в русле «борьбы двух идеологий» длительное время недооценивался, искажался или отвергался. В-третьих, поскольку в последние годы этот опыт и реальная практика развития зарубежных систем образования воспринимаются недостаточно критично, прямолинейно, без учета российской специфики³.

О *социологическом подходе к образованию* можно говорить, начиная с Конта, впервые поставившего проблему *самостоятельного статуса социологии как науки*⁴. Особую значимость в русле позитивизма Конта имело понимание *научного (позитивного) знания*. Оно противопоставлялось им метафизическому знанию предшествующей философии. Позитивное знание, по характеристике Конта, – реальное, полезное, достоверное, точное, организующее; метафизическое – химерическое, негодное, сомнительное, смутное, разрушительное⁵. Оценивая состояние современного ему общества как – социально, интеллектуально и нравственно – *кризисное*, Конт выход из него связывал с утверждением позитивной философии

¹ Бурдьё П. Практический смысл. СПб. 2000. С. 7.

² Костина Т.В. Методологический потенциал концепций образования классической социологии // Научный вестник УрАГС. 2008. №1 (2). С. 71.

³ Наша задача – выделить именно *узловые моменты* в процессе становления и развития зарубежной социологии образования, а не рассматривать этот процесс в его полноте (вторая задача, на наш взгляд, удачно выполнена в ряде отечественных работ по социологии образования – см.: Осипов А.М. Социология образования. Очерки теории. Ростов н/Д., 2006).

⁴ Мы согласны с позицией нашего украинского коллеги В.Г. Городяненко, что предпосылки зарождения социологии образования «связаны прежде всего с именем О. Конта», который, «считая позитивные знания реальной преобразующей силой в обществе, увидел в системе образования важный социальный механизм распространения этих знаний, передачи и трансформации их от поколения к поколению». «Сочетая научную деятельность с практическим преподаванием, О. Конт предпринял попытку создать альтернативную государственной форму обучения – «позитивистское общество», организованное на базе группы слушателей – рабочих и студентов. Задачей этого общества было обучение и воспитание людей в духе позитивистского мировоззрения» (Городяненко В.Г. Социология образования в зеркале историографического знания [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/71353.html>).

⁵ Конт О. Дух позитивной философии // Антология мировой философии в 4-х тт. Т.3. М., 1971. С. 550-551. См.: Конт О. Дух позитивной философии. Ростов н/Д., 2003.

фии, «всеобщим преобразованием системы воспитания», «полным перерождением всеобщего образования», чтобы образование и воспитание соответствовали «духу эпохи» и были приспособлены «к потребностям современной цивилизации»¹. Отметим акцент на всеобщность и доступность образования и на единстве, целостности образования и воспитания².

Рассматривая семью как «ячейку общества», Конт высоко оценивал *роль семьи, родителей* в социализации молодого человека. Даже на втором этапе (первый связан с обучением и воспитанием в семье), когда необходимо школьное преподавание, «ребенка нельзя лишать семейной жизни», обучение невозможно без – пусть и «второстепенного» – участия родителей. Тут мыслитель вышел на актуальнейшую и для нашего времени («переоценка ценностей») проблему: сложности (у Конта – невозможности!?) воспитания детей на принципах, расходящихся с убеждениями их родителей. Интерес (при всей механистичности его взглядов) представляют и сегодня идеи Конта о направленности обучения: продвижение учащегося от простого к сложному; повторение в процессе обучения каждым человеком пути всего человечества; реализация принципа иерархии наук.

Дальнейшее развитие социологического подхода к образованию связано с *Г. Спенсером*. Образование рассматривается Спенсером в рамках анализа «*профессиональных учреждений*», одного из 6 выделенных им типов социальных институтов. Говоря о необходимости «развить всего человека», Спенсер провозглашает необходимость образования, «которое – скорее всего – способствует достижению им полной жизни». Назначение образования, как и других институтов, – «защита жизни, ее регулирование и поддержание»: учителя «способствуют возрастанию жизни», «развивая своих учеников и увеличивая их пригодность для деятельности»³. Социологически особенно значим его *акцент на развивающий и практический характер обучения*. При этом Спенсер выделял *прямое* значение знания («собрание сведений, пригодных в жизни для выполнения тех или иных задач») и *косвенное* («чтобы человек умел руководить своими поступками во всех сферах деятельности и при всевозможных обстоятельствах»).

Проблематика образования рассматривалась Спенсером достаточно широко: как «образование интеллектуальное, моральное и физическое». Спенсер – именно как *социолог* (а не педагог) – ставит проблему *содержания образования*, соотнося его с различной значимостью разных видов деятельности: прямо или косвенно эта деятельность направлена на самосохранение; воспитание и обучение потомства; выполнение социальных и гражданских обязанностей; досуг и удовлетворение вкусов и чувств⁴. Подчеркивая важность развития самостоятельности учащихся, Спенсер писал: «Что значит обучать? Это значит систематически побуждать учащихся к собственным открытиям». Неэффективным он считал преподнесение учащимся материала в готовом виде – «давать чистый результат исследования без всякого ведущего к нему исследования». Столь же резко он критиковал зубрежку, которая ведет к «избытку плохо усвоенных сведений», обременяет и стесняет ум⁵.

Отношение к образованию отражало общий характер и направленность той или иной социологической концепции. В данном отношении примечательны взгляды одного из представителей *психологического направления* в классической социологии *Дж.С. Милля*. Критикуя *социократизм* (власть общества – социоцентризм) Конта, он обосновывал либералистский подход: «Власть общества над индивидуумом не должна простирается далее тех действий индивида, которые не касаются других людей. В сфере же касающейся его самого, его неза-

¹ Конт О. Курс позитивной философии// Антология мировой философии в 4-х тт. Т.3. М., 1971. С.574. Характерно название одной из глав «Общего обзора позитивизма»: «Необходимость в новой системе образования для разрешения социальных проблем» (См.: <http://studentdream.narod.ru/kont.htm>)

² «Образование, – подчеркивал Конт, – имеет своим прямым предназначением всеобщее воспитание, необходимо изменяющее, вопреки всякой противной тенденции, его характер и направление»

³ Спенсер Г. Синтетическая философия / Пер. с англ. Киев, 1997. С.375.

⁴ Корнетов Г.Б. Герберт Спенсер: образование для жизни [электронный ресурс] Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=601

⁵ Тут, возможно, сказался его личный опыт: попробовав по настоянию отца стать педагогом, он не смог принять школьную рутину и несколько лет проработал инженером на железной дороге.

висимость абсолютна». Соответственно, Милль считал неправомерной нацеленность системы образования (конкретно – современной ему Англии) «против индивидуальности» (с ориентиром – «мы воображаем, что совершим великое дело, если добьемся того, что все люди будут совершенно похожи друг на друга»). По мнению Милля, восхождения каждого человека «к образованию высшего типа» необходимо, чтобы он, сравнивая себя с людьми, «которые на него не похожи», «был в состоянии сознавать свои недостатки и те достоинства, которых у него нет», и комбинировал достоинства разных типов. Предпосылка этого ему виделась (вслед за В. Гумбольдтом – основателем Берлинского университета) в «свободе и разнообразии». Основная цель образования и воспитания – дать молодому человеку «такое воспитание, которое бы делало его способным выполнить предстоящие требования жизни как по отношению к самому себе, так и по отношению к другим». Подчеркивалась значимость такого воспитания, необходимость, чтобы оно стало «всеобщим обязательным воспитанием». Но Милль обосновывал и важность *ограничения вмешательства государства в дела образования*, критиковал «казенное воспитание», стремящееся «сделать всех людей похожими друг на друга, сформировать всех на один образец, и именно на тот, который нравится господствующей власти». От Милля в социологии идет линия критики «массы» как «коллективной посредственности»¹.

Важным этапом институционализации социологии образования как самостоятельной отрасли социологии была *теория Э. Дюркгейма*. Его подход к воспитанию (как цели образования) отличался реализмом. Рассматривая кантовское понимание воспитания как «развития в каждом индивиде всего того совершенства, на которое он способен», Дюркгейм вышел на одно из существенных противоречий в развитии личности: как соотнести идеал *гармоничности* (в советской идеологии и педагогике – всесторонности) со *специализацией* той деятельности, которой каждый должен посвятить себя, выполняя различные функции. Еще менее его устраивал *узко утилитарный подход* «сделать из индивида инструмент для добывания счастья для себя и себе подобных» (Д. Милль). Подвергая критике «постулат» о существовании «идеального, совершенного воспитания, пригодного для всех без исключения людей», Дюркгейм социологически обосновывал изменение воспитания «в зависимости от времени и страны»². Особенно значима (в свете нашего многолетнего «реформаторства» в сфере образования) его идея: «Напрасно считать, что мы можем воспитывать своих детей как хотим». Причем, по мнению социолога, одинаково вредно воспитание «согласно слишком устаревшим взглядам или слишком преждевременным». Рассматривая воспитание как «воздействие, оказываемое на детей родителями и учителями», Дюркгейм разграничивал его на *сознательное* (передача родителями и учителями с помощью обучения результатов своего опыта) и *неосознанное воспитание* («своим примером, произносимыми словами, совершаемыми действиями мы постоянно лепим душу своих детей»). Цель воспитания, по Дюркгейму, – «сформировать в каждом из нас социальное существо, социальное Я» – систему взглядов, чувств, привычек, которые выражают в нас не нашу личность, но группу или различные группы, частью которых мы являемся: «религиозные верования, нравственные верования и практики, национальные и профессиональные традиции, всевозможные коллективные воззрения».

¹ См.: Милль Дж.С. О свободе / Пер. с англ. А. Фридмана // Наука и жизнь. 1993. № 11. С. 10-15; № 12. С. 21-26; Милль Дж.С. О свободе / Пер. с англ. А. Н. Неведомского. // О свободе. Антология мировой либеральной мысли (I половина XX века). М., 2000. С. 288–392.

² Примечательно название, которое было дано сборнику изданных в России его статей и выступлений о проблемах образования, воспитания, школы: Дюркгейм Э. Социология образования / Под ред. В. С. Собкина и В. Я. Нечаева. М., 1996. Вряд ли оправдано замечание А.М. Осипова редакторам данной книги о неправомерности перевода «education» или как «образование», или как «воспитание». Речь должна скорее идти о сложностях перевода многозначных терминов. Это, в частности, особенно относится к важнейшему для социологии образования понятию «образование». В английском языке, например, и глагол «to educate», и существительное «education» охватывают целую гамму значений – образование, воспитание, культура, тренировка и т.д. Еще сложнее с переводом с русского на английский: воспитатель (ница) – educator, tutor, teacher, governess; обучать – teach, instruct; обучаться – learn, учение – teaching, instruction, tuition (об учителе), learning, studying (об ученике).

В русле своей общесоциологической трактовки *«социального факта»*¹, Дюркгейм обосновал правомерность и необходимость *конкретного изучения воспитания* как «совокупности практик, способов их осуществления, обычаев (привычек)», составляющих определенные факты², и – что особенно значимо в плане перспектив *сравнительной социологии* – «сравнивать между собой воспитательные системы», выделяя *«родовые типы воспитания»*, соответствующие разным типам обществ.

Особое внимание Дюркгейм уделял исследованию *педагогических институтов* – их возникновению и функционированию – с использованием школьной статистики и систематических наблюдений. С этим связана критика социолога современных ему педагогических теорий, чья «цель состоит не в описании или объяснении того, что есть или что было, а в определении того, что должно быть», ориентированных «не на настоящее, не на прошлое, а на будущее». Соответственно обосновывается единство педагогики и социологии. По оценке Э. Дюркгейма, «основа всякого теоретического построения в педагогике» – «положение о том, что воспитание – явление главным образом социальное, как по своим функциям, так и по происхождению»; поэтому «педагогика зависит от социологии сильнее, чем от любой другой науки»³. Объясняя эту взаимосвязь, он подчеркивал: «социология – наука о социальных институтах – поможет нам понять, чем являются, или, предположить, чем должны быть педагогические институты. Чем лучше мы будем знать общество, тем лучше мы сможем понять, что происходит в том социальном микрокосмосе, которым является школа»⁴.

Гуманистическая направленность концепции Дюркгейма особенно проявлялась в обосновании учета воспитателем «зародыша индивидуальности, который присутствует в каждом ребенке», критике «механического и эмпирического воспитания», «прессующих и нивелирующих индивидуальность». Как актуально и сегодня звучит призыв социолога: надо «помешать воспитанию попасть под иго привычки и превратиться в машинальный и неизменяемый автоматизм» – в воспитании недопустима «рутина».

Современная ему школьная система виделась Дюркгейму как состоящая «не только из разработанных практик и методов, освященных наследием прошлого». В ней – «обнаруживаются стремления к будущему, к более или менее ясно осознаваемому новому идеалу». И тем важнее представляется его требование: «хорошо разобраться в этих стремлениях, чтобы оценить, какое место следует отвести им в школьной действительности». Такое реалистическое отношение к изменению системы образования (по-современному – к пединновациям) определяло неприятие им разнообразных педагогических утопий, да и того, что он так емко определил как «рвение варваров». Жаль, что его предостережение – «нам было бы жалко детей, к которым строго применяли бы метод Руссо или Песталоцци», – не было услышано многими позднейшими «реформаторами» от педагогики.

Одним из первых Дюркгейм заговорил о *профессиональной этике*, сформировать которую важно в процессе профессионального обучения. И сегодня актуальны его слова: «Тот, кто отдался определенному занятию, в каждую минуту призывается к общественной солидарности тысячей обязанностей профессиональной нравственности». «Не без основания общественное чувство испытывает все более решительное отвращение к дилетанту и к тем людям, которые не хотят отдаваться целиком какому-нибудь профессиональному занятию». Горе обществу, становящемуся обществом дилетантов и непрофессионалов!! Обратим внимание и на важное замечание Дюркгейма: «Чтобы разделение труда производило солидарность, недостаточно того, чтобы каждый имел свое занятие; необходимо еще, чтобы это

¹ См.: Дюркгейм Э. Метод социологии. Что такое социальный факт? // Кравченко С.А. Социология: парадигмы социологического воображения. Учебник для вузов. М., 2004. С.93-95. См. также: Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение /Пер. с фр. А.Б. Гофмана. М., 1995.

² В плане такой конкретики нужно отметить его анализ средней школы во Франции – с постановкой конкретных и перспективных социальных проблем образования, например: как соотносить усилия разных учителей и влияние разных предметов в лицее на воспитание учащихся?

³ Дюркгейм Э. Педагогика и социология. М., 1995. С.245.

⁴ Дюркгейм Э. Социология образования / Под ред. В. С. Собкина и В. Я. Нечаева. М., 1996. С.67. Подчеркнем и глубокое понимание школы как «микрокосмоса».

занятие ему подходило»¹. Этот акцент (*подходит ли занятие человеку?*) – важнейший момент реализации профориентационной функции образования, который и сегодня учитывается не очень часто.

Итак, в основном социология образования как отдельная отрасль социологической науки сложилась на рубеже XIX и XX вв. и институционально оформилась в творчестве Дюркгейма. Ее дальнейшее развитие может рассматриваться по-разному. Один из вариантов – с выделением теоретических моделей в социологии образования («морализм», «институционализм», «функционализм», «теории конфликта», в том числе – марксизм) – был предложен А.М. Осиповым, проанализировавшим – с привлечением широкого круга первоисточников – и «некоторые новейшие теории»². В учебных курсах по социологии образования (в частности, в курсе, предложенном Д.Л. Константиновским) совершенно справедливо акцентируется внимание на различие в подходах представителей разных направлений в социологии³. Нашим целям – *анализа становления проблемного поля современной социологии образования* – более соответствует иной (*проблемный*) подход.

Примечателен в данном отношении подход к проблематике образования М. Вебера. Сами эти проблемы не были объектом его непосредственного анализа. Но многие его общеметодологические позиции позволяли глубже осмыслить социологические проблемы образования.

В русле «понимающей» социологии (цель которой – «истолковывая, понять социальное действие и тем самым каузально объяснить его процесс и воздействие»⁴) уже соотнесение развития капитализма с протестантской этикой Вебер пытается осмыслить на примере *различного образовательного поведения* (его мотивации и результатов) у протестантов и католиков: «Своеобразный склад психики, привитый воспитанием, в частности тем направлением воспитания, которое было обусловлено религиозной атмосферой родины и семьи, определяет выбор профессии и дальнейшее направление профессиональной деятельности»⁵. Соответственно Вебером обосновывается и задача «воспитывать в человеке способность спокойно *взвешивать* свои поступки и анализировать их посредством постоянного обращения к своей совести»⁶. «Главная задача университета» и «собственная задача» университетского преподавателя (у Вебера важное замечание – «в силу своей квалификации») – «воспитывать людей, формировать их политические, этические, эстетические, культурные взгляды» (и вновь – «значимое воздействие на слушателей достигается сегодня ... только посредством специальных знаний, сообщаемых квалифицированными специалистами») ⁷. Характерен и акцент социолога в трактовке действия, – «если и поскольку действующий индивид или индивиды связывают с ним субъективный смысл», – и «социального действия» – «соотносится с действием *других* людей и ориентируется на него»⁸. Как бы дополняя дюркгеймовскую критику дилетантизма, Вебер обратил внимание и на узкость и ограниченность «*бездушных профессоналов*»⁹.

Сущность «социальной этики капиталистической культуры» Вебер связывает с «представлением о профессиональном долге, об обязательствах, которые каждый человек должен

¹ Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М.1991.С.348

² Осипов А.М. Социология образования. Очерки теории. Ростов н/Д., 2006. С.30-86.

³ Д.Л. Константиновский выделяет в социологии образования: *функциональную парадигму* (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р. Мертон, Г. Беккер, Р. Будон, М. Крозье); *феноменологическую парадигму* (М. Гарфинкель, Х. Блумер, А. Шутц, А. Штраус, Б. Глазер, М. Янг, Н. Кедди); *структуралистскую парадигму* (Р. Дарендорф, П. Бурдьё, М. Пиор); *радикальную гуманистическую парадигму* (К. Маркс, А. Горц); *постмодернистскую социологию образования; теорию идеологии и «структурной причинности»* Л. Альтюссера; «педагогику угнетения» П. Фрейра; *либертарианизм* И. Иллича. К.А. Шварцман выделила в рамках философии образования четыре основных направления: *консервативное, гуманистическое, иррационалистическое, сциентистско-технократическое*.

⁴ Вебер М. Избранные произведения. М., 1990. С.602.

⁵ Там же. С.64

⁶ Там же. С.179.

⁷ См.: там же. С.549.

⁸ Там же. С.602.

⁹ Там же. С.207.

ощущать и ощущает по отношению к своей «профессиональной» деятельности, в чем бы она ни заключалась и независимо от того, воспринимается ли она индивидом как использование его рабочей силы или его имущества (в качестве «капитала»)). Соответственно, подчеркивается значимость такого качества человека, следующего своему призванию, как *деловитость*¹. Заслугу Лютера в трактовке «призвания» Вебер связывает с его пониманием «неутомимой деятельности в рамках своей профессии» как «наилучшего средства для обретения внутренней уверенности в спасении»².

Веберовская «ориентация на другого» развивается применительно к социальному институту образования. Соотнося историческое развитие социума с растущей рациональностью, Вебер капитализм и его социальные институты (в том числе и институты образования) рассматривал через призму не столько «стремления к предпринимательству», «стремления к наживе», к прибыли как таковой, сколько с обузданием «иррациональных» форм этого стремления и его «рационального регламентирования»³. Отсюда и в типологии «социального поведения», Вебер акцентировал *целе-рациональный* и *ценностно-рациональный* типы – применительно к современному ему обществу – в противовес *аффективному* и *традиционному* типам.

И еще на одном моменте проблематики образования в концепции М. Вебера необходимо остановиться: проблеме «свободы от оценок», сам социолог, содержательно разграничивал в данном отношении науку (ученых) и преподавание (университетских преподавателей и учителей). Поднятый Вебером вопрос – «следует ли в университетском преподавании «признаваться» в своих оценках, основанных на определенных этических воззрениях, культурных идеалах или иных мировоззренческих принципах?» – актуален и сегодня, тем более, в условиях идеологического плюрализма и поиска «национальной идеи»⁴. Поучителен и ответ социолога: с одной стороны, «вносить личные мотивы в специальное объективное исследование противоречит самой сущности научного мышления», с другой, – неправомерно превращать университет из «школы профессионального обучения» в «духовную семинарию» («без её религиозного ореола») ⁵. И еще определеннее: «Аудитория – не место для пропаганды»; «пророку и демагогу не место ... в учебной аудитории»⁶.

Рассматривая становление и развитие зарубежной социологии образования нельзя недооценить роль тех социологов, которые акцентировали роль социально-психологических факторов. Особую роль среди них принадлежит Л. Уорду⁷. Обычно его идея, что «социология должна иметь психологический базис», рассматривалась как «психологизация социологии». Но применительно к образованию значимы не только положения Уорда о его демократизации – «распространение на всех членов общества»; о его роли как инструмента социального прогресса, «фарватера цивилизации». Не менее существенна и отмеченная им *доминирующая роль эмоций* в общественной жизни (и в обучении). Исходя из общей посылки, что «все великие движения в истории предвараются и сопровождаются прежде всего сильными

¹ Вебер М. Избранные произведения. М., 1990. С.76

² Там же. С.149

³ Там же. С.47-48.

⁴ Созвучной с Вебером была позиция П.Ф. Каптерева, русского педагога начала XX в., который ставил в статье «Педагогика и политика» (1921) аналогичный вопрос: «Что же делать педагогу со всеми этими партийными взглядами на образование и обвинениями в неблагонадежности? Перекрашиваться в определенный цвет соответственно политической флюгарке, направлять педагогическую ладью туда, куда несет ее политический ветер?» И отвечал: «Педагог обязан развивать общественность в детях, но не обязан развивать ее в духе какой-либо определенной партии, даже более того, обязан не окрашивать общественность в цвет какой-либо партии». «Общественность – в его понимании – широкое свойство человеческой природы, есть потребность, способность к совместной с другими работе, к организации с другими, чувство благорасположения к людям».

⁵ См.: Вебер М. Избранные произведения. М., 1990. С.553-554.

⁶ Там же. С.722. Для нас с Валерием Трофимовичем ориентиром в педагогической деятельности – и в советский, и в постсоветский периоды – были слова Вебера: «Подлинный наставник будет очень остерегаться навязывать с кафедры ту или иную позицию слушателю, будь то откровенно или путем внушения».

⁷ См.: Уорд Л. Психические факторы цивилизации. СПб., 2001; Уорд Л. Психологические факторы цивилизации. М., 2005; Уорд Л. Очерки по социологии. 2-е изд. М., 2009.

чувствами», что «чистого интеллекта никогда не бывает достаточно, чтобы сдвинуть с места большинство», Уорд как бы предупреждал об угрозе сверхрационализации образовательного процесса. Социализация молодого поколения, по Уорду, будет социально эффективна лишь в единстве интеллектуальной и эмоциональной сторон его развития.

Важный социологический аспект роли образования в подготовке учащихся к практической жизни был обоснован в работах теоретика прагматизма Дж. Дьюи «Школа и общество», «Школы будущего», «Демократия и образование». Философию, по словам Дьюи, «можно определить как общую теорию воспитания». «Основной ориентир данного подхода: образование должно идти из опыта, от опыта, для опыта. Весьма интересно проводившееся Дьюи (пусть и несколько механистически) разграничение двух основных подходов к организации процесса в школах: традиционного, «знание ориентированного» («формирование личности извне») и «личностно ориентированного» («образование – раскрытие врождённых способностей, идущее изнутри»). Истинное воспитание не есть что-то налагаемое извне, а рост, развитие свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет»¹. Откликаясь на потребности индустриального общества, Дьюи обосновывал демократический принцип доступности образования, ориентированного на инициативность и активность учащихся, развитие их индивидуальности. С этим была связана его критика современной ему школы рубежа XIX–XX вв. – за схоластику, пассивный характер обучения, ориентацию на эгоизм, тщеславие учащихся, недооценку перспектив их трудовой деятельности. В известной мере Дьюи методологически обосновал ставшее позднее широко распространенным «проблемное обучение». Мир – в его понимании – пространство проблемных ситуаций, которые человек должен преодолевать. И задача образования – дать людям знания и умения, необходимые для решения возникающих проблем.

В более общем – социологическом – плане необходимость коренных перемен в системе образования в начале XX в. акцентировал К. Манхейм. По его мнению, «в современном, быстро меняющемся мире» «образование может быть адекватным лишь тогда, когда учитель знает мир, из которого приходят его ученики и для жизни в котором их надо подготовить, а также если он может оценить большую часть своих действий с точки зрения их социальных результатов». С этим соотносится его вывод: «Во всех этих аспектах социология является необходимым дополнением к образованию в наш век, в какой стране и при какой социальной системе мы бы не жили»². Специфика его социологического подхода в конкретизации проблематики образования и воспитания, назначение которых – по его оценке – формировать «не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества»³.

Важный момент в подходе Манхейма – анализ проблематики образования в ракурсе межпоколенческих отношений и с учетом особенностей самоопределения молодежи, ее вступления в социальную жизнь. Такое самоопределение молодежи осложняется: хаосом противоборствующих ценностей общества взрослых; противоречивым характером использования обществом потенциала молодежи. Помимо «духа авантюризма, которым молодежь обладает в большей степени», важно учесть и то, что «она еще не полностью включена в status quo социального порядка». «На языке социологии быть молодым означает стоять на краю пропасти, быть во многих отношениях аутсайдером». «Более конфликтное самосознание нашей молодежи является лишь отражением хаоса в нашей общественной жизни... Для нашего анализа важно не столько конфликтное самосознание молодежи, сколько тот факт, что молодежь смотрит на конфликты современного общества как бы извне. Именно поэтому она является зачинателем любых изменений в обществе».

Обоснование Манхеймом ресурсного подхода к молодежи (и понимание образования как важнейшего компонента её ресурса) может рассматриваться как качественно новая социологическая трактовка социальной сущности образования, получившая позднее развитие в тео-

¹ Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. М. 1921. с.55; Дьюи Дж., Дьюи Э. Школа будущего. М., 1922. с.6. См.: Дьюи Д. Демократия и образование/ Пер. с англ. М., 2000

² Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994. С.467.

³ Там же. С.461.

риях «человеческого» и «социального капитала». По его оценке, молодежь по природе своей не прогрессивна и не консервативна, она – всего лишь сила, готовая к любому начинанию. «Задача исследователей состоит в том, – писал Манхейм, – чтобы рассказать, что общество может дать молодежи и что может ожидать общество от молодежи (скрытого ресурса)»¹.

Сохраняет актуальность и трактовка Манхеймом образования как «недогматического тренинга ума», который «позволяет человеку возвышаться над событиями, а не слепо подчиняться их ходу»².

Понимание необходимости постоянного обновления образования как социального института в трактовке Т. Веблена, основоположника институционализма, соотносилось с более общим видением противоречивости социальных институтов, которые, «являясь результатом процессов, происходивших в прошлом», «не находятся в полном согласии с требованиями настоящего времени»³. Окружение, обстановка, потребности общественной жизни, под действием которых происходит приспособление социальных институтов, изменяются изо дня в день. В итоге: «каждое последующее состояние общества, едва успев установиться, уже обнаруживает тенденцию к устареванию». В ракурсе такого подхода Веблен подчеркивает адаптивную роль образования (способствовать «более легкому приспособлению к экономической ситуации»), необходимость развивать «инстинкт мастерства», преодолевать в содержании образования (достоянии «праздного класса») «комплекс фантастических ненужностей»⁴.

Одна из стержневых и дискуссионных проблем зарубежной социологии образования – проблема «миссии университета», трансформации «идеи университета»⁵. В какой-то мере это было связано с реалиями развития системы образования в развитых индустриальных странах, когда растущая доступность и всеобщность школьного образования способствовали актуализации проблематики социального неравенства в отношении высшего (а позднее – и послевузовского) образования. Сказывалось и то, что именно университеты наиболее полно и всесторонне отражают социальное назначение всей системы образования. Ориентация на миссию, цель, призвание, назначение университетов придавало этой по сути социологической дискуссии философский оттенок. Особую роль в этой дискуссии сыграли Х. Ортега-и-Гассет⁶ и К. Ясперс⁷.

Ортега как бы разграничивает нормативную миссию университета (каким он должен быть) и его реальное функционирование (в конкретном испанском обществе 1930-х гг.). Такой подход придает его анализу социологический смысл, позволяя выявить ограниченность современной ему системы образования. При этом он исходит из «своеобразной философии жизни и культуры», выделяя «роговую оболочку подлинной жизни, ее вид извне» (несколько лежащих на поверхности дат) и подлинную жизнь («самое сокровенное в человеке, мир, замкнутый в себе и видимый только изнутри»). В первом случае жизнь – «просто ряд происшествий, которые объединяет лишь следование друг за другом». Во втором – «это драма, несущая свое напряжение, динамичный процесс, только так и открывающийся уму». Сюжет драмы – в том, что «человек бьется и борется, стремясь утвердить в данном ему от рождения мире свое воображаемое, подлинное «я», «воплощая единственный и неповторимый образ

¹ Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994. С.451.

² Там же. С.466.

³ Веблен Т. Теория праздного класса. М., 1984. С.77. См. также: Veblen T. The Higher Learning in America. N.Y., 1918, где Веблен дал достаточно критический анализ высшего образования США в начале XX в., акцентируя внимание на неправомерность сводить основные функции университетов к прибыли, осуждая развивавшийся в этот период потребительский подход социума к знанию и образованию.

⁴ Веблен Т. Теория праздного класса. М., 1984. С.356.

⁵ Каррье Г. Культурные модели университета // Alma mater. 1996. № 3. С. 28-32; Мишед Л. Идея университета // Вестник высшей школы. 1991. №9. С. 85-90; Хюсен Т. Идея университета: эволюция функции, проблемы // Перспективы: вопросы образования. 1992. № 3. С. 23-40.

⁶ Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. Минск, 2005; Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета // Отечественные записки. 2002. №2.

⁷ Ясперс К. Идея университета [электронный ресурс] <http://www.belintellectuals.com/library/book.php?id=158>; Ясперс К. Идея университета. Минск, 2006; Ясперс К. Идея университета в XX веке. М., 1996.

человека, особую жизненную программу». Этот идеальный прототип каждого Ортега-и-Гассет определяет как «призвание».

Рассматривая призвание как рациональную конструкцию, Ортега-и-Гассет подчеркивает его неразрывную связь с обстоятельствами, которые или содействуют ему, или мешают: «Призвание и обстоятельства – это две заданных величины, которые мы рассматриваем в их противостоянии, и только в нераздельности – как динамическую систему – можем точно определить и ясно понять». Но испанский мыслитель обращает внимание на значимость «иррациональной силы» – «случая». Это приводит его к важному в методологическом отношении выводу: «Жизнь любого человека можно условно свести к трем основным факторам: призванию, обстоятельствам и случаю. Написать биографию человека – значит отыскать равнодействующую трех сил. Ведь, при всей иррациональности случая, в точно выстроенной биографии всегда отличишь, какие события и свойства вносит в нее случай, а какие – нет, и насколько глубоко его вмешательство. Представим жизнь в виде круга, тогда случай – это выщербина его окружности, крупная или мелкая. Иначе говоря, можно рационально учесть даже этот иррациональный элемент человеческой судьбы»¹. Тем самым, Ортега-и-Гассет обосновывает правомерность рационального изучения даже иррациональных элементов человеческой жизни и судьбы.

Соответственно в качестве основных функций университета Ортега выделяет:

- *передача культуры* – «из среднего человека следует сделать культурную личность»; цель университетского образования – личность, способная совместно с другими создавать культуру;
- *обучение профессиям* – «нужно сделать из среднего человека хорошего профессионала»; причем нужно отказаться от утопического «желания обучать тому, что нужно» и «обучать только тому, чему можно обучить» (тут важное уточнение – «что можно понять»);
- *научные исследования* – акцент здесь делается (что звучит актуально и сегодня!) на том, чтобы не учить студентов науке, нужды в которой у них не будет), а сформировать у них «ощущение потребности в науке», тем более что, по оценке Ортеги, нет убедительных аргументов об испытываемой средним человеком «потребности стать ученым». В этом он видел одно из проявлений «восстания масс», становления «массового общества».

К. Ясперс определял функции университета во многом сходно: исследование, передача знаний, развитие культуры. Задавая высокую планку университетского образования, он видел в университете «место, в котором должно быть раскрыто светлое сознание эпохи». Особое внимание Ясперс уделял совместной деятельности преподавателей и студентов «в ничем не ограниченном постижении истины». Условие эффективности такой деятельности, по его мнению, в том, чтобы университет (преподаватели) в интеллектуальной области предоставлял студентам «все инструменты и возможности», «вел к границам» и – одновременно – чтобы каждый обучаемый «во всех решениях жизнедеятельности» «был предоставлен самому себе», «действовал под свою ответственность». Лейтмотивом его характеристики студенчества была идея: «познание возможно только по собственной инициативе» (перефразируя – «нельзя научить, можно только научиться»). Признавая возможность неудовлетворенности студента университетом, Ясперс видел «единственную возможность улучшить положение» – «самому участвовать в создании действительности истинного университета»: «характером своей учебы», «настойчивой работой и своим, пронизанным этой работой, духовным бытием». Свою статью «Идея университета» Ясперс уточнял и корректировал почти 40 лет. Обогащенный опытом функционирования университетов в нацистской Германии он, продолжая отстаивать принцип академической свободы, независимости университета от государства, предупреждал: «опасность вмешательства государства в дела университета существует всегда, при любой форме государственного правления». При этом перспективы будущего «духовного возрождения» Ясперс связывал с тем, насколько удастся университетам «вырастить

¹ Ортега-и-Гассет Х. Этюды об Испании. Киев. 1994. С. 187-189

людей будущего», особо подчеркивая, что «негативные последствия плохой организации обучения и воспитания» обнаружатся «только спустя несколько десятилетий»¹.

Конкретизацией общих подходов к проблеме сущности и перспектив университетского образования стали эмпирические *исследования стиля и образа жизни студенчества*. Обобщая результаты этих исследований, американский социолог М. Троу обосновал типологию студентов (на основе их приоритетных ориентаций)², *разграничив несколько студенческих субкультур*³:

- «*коллегиальная*» – главная ориентация: активное участие в студенческой жизни, общение, сотрудничество со сверстниками, общественная деятельность (землячества, спорт, вечеринки). Преданность колледжу сочетается с невысоким интересом к учебе;
- «*профессиональная*» – основная ориентация на будущую работу. Старательность в изучении прикладных дисциплин сочетается с прохладным отношением к общекультурным, интеллектуальным занятиям. Дополнительная работа занимает значительное время, что сужает возможности досуговой деятельности;
- «*академическая*» – сориентирована на учебу, достаточно широкое образование, в перспективе – на занятия наукой; они стремятся подготовиться и посвятить себя будущей научно-педагогической деятельности в университете;
- «*нонконформистская*» – это своеобразная аристократическая богема, «золотая молодежь», большинство из них учится ради диплома, престижа, чтобы угодить родителям; сориентированы на интеллектуальные ценности, на разнообразные досуговые занятия. Их интересы выходят за рамки колледжа, к которому они относятся весьма критически и менее других преданы ему.

Наибольшее значение для развития современной социологии образования имели исследовательские разработки 1950-х гг., когда образование рассматривалось преимущественно как институт социализации (Т. Парсонс, А. Турен) и на первый план вышла стабилизирующая функция образования. Одновременно – особенно в США – происходило более четкое размежевание «*образовательной социологии*» (ориентация – использование социологических методов и приемов в педагогике) и «*социологии образования*»⁴.

Природа и становление современных обществ соотносилось Парсонсом с тремя взаимосвязанными революциями – промышленной, демократической и образовательной. Причем в *революции в образовании* Парсонс видел «высшую точку» *промышленной и демократической революций*, изменившими на рубеже XIX и XX вв. «отношения между социальным сообществом и системой сохранения и воспроизводства образца, между ним и культурной системой»⁵. Назначение университетов, по Парсонсу, – выступать и инициатором «интеллектуальных технологий», и «опекуном культурной традиции». Соответственно как «кульминация революции в образовании» им рассматривалось превращение высшего образования в один из важнейших социальных институтов⁶.

Сущностным проявлением этих изменений он считал взаимосвязь технологии и науки: традиционный путь «от технологии к науке» в современных обществах становится обрат-

¹ Интересное развитие «идеи университета» представлено в работах Н.С. Ладыжец: Ладыжец Н.С. Развитие идеи западного университета: социально-философский анализ. Ижевск, 1991; Ладыжец Н.С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. Ижевск, 1992.

² Троу М. Социология образования // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. М., 1972. С.179-180.

³ College Peer Groups. Problems and Prospect for Research. Chicago, 1971. P.19-24.

⁴ Приоритет тут принадлежал У. Брукоуверу (см.: Осипов А.М. Социология образования. Очерки теории. Ростов н/Д., 2006. С.25-26).

⁵ Парсонс Т. Система современных обществ / Пер. с англ. Науч. ред. М.С. Ковалева. М., 1997. С.135.

⁶ Parsons T., Platt G.M. Higher Education, Changing Socialization and Contemporary Student Dissent // *Aging and Society: A sociology of age stratification.* / Ed. by M. Riley et al. N.Y., 1972. P.251; Parsons T., Platt G. The American university. Cambridge, 1973; Turner B.S. Talcott Parsons, universalism and educational revolution: democracy versus professionalism. // *The British Journal of Sociology.* 1993. Vol.44, №1, March. Д. Белл позднее прогнозирует превращение университетов в «*мультиверситеты*» (*multiversity*), подчеркивая интеграцию в них академической и научной деятельности.

ным: «Когда технология достигает определенного уровня развития, связь между нею и наукой становится чрезвычайно тесной». Как следствие – высокое «место в структуре ролей современного общества тех профессий, для которых требуется обучение научным дисциплинам, особенно профессий инженерного и медицинского характера»¹. Это определило вывод Парсонса: «Мобильность посредством образования начинает приобретать все большее значение». Одновременно усиливается (и у самих молодых людей, и у их родителей) «мотивация мобильности» – «установка на мобильность как чего-то отличного от объективной возможности мобильности»². Отметим и анализ Парсонсом *профессий, профессионализма и профессионального комплекса, выявленную им тенденцию к институционализации профессиональной системы*³, что не только внесло серьезный вклад в развитие социологии профессий, но и значительно углубило представления о высшем профессиональном образовании.

Трактовка *обучения* в концепции Парсонса отражала общие походы его теории действия, статусно-ролевой концепции и ценностно-нормативной модели общества. В рамках теории «социального действия» Т. Парсонса акцентируется (наряду с нормативно-ценностным аспектом социальных институтов) *эспектационный аспект*, когда в процессе взаимодействия акторов (деятелей) каждый из них стремится соответствовать ожиданиям другого (или других)⁴. Обучение рассматривалось им не только как «приобретение «информации» (т.е. специфических моментов когнитивной ориентации) о свойствах мира объектов», но и как «приобретение новых «эталонов ориентации», как «процесс изменения способов ориентации по отношению к миру объектов, включающему личность актора, идеи, культуру, социальные объекты»⁵. «Общество, – по Парсонсу, – должно рассматривать каждого из своих членов как неотъемлемую часть социальной системы и культуры». Соответственно им определялась и *главная функция процесса воспитания* – «всячески проповедовать и разъяснять адаптивную роль общества, необходимость адаптации индивидов к социальной среде, их изменения с точки зрения нормального функционирования».

В 1960-1970-е гг. образование характеризуется как один из основных социально-селективных факторов, ведущих к социальной мобильности (Р. Будон, П. Бурдые, А. Жирар, Я. Маркевич-Ланьо и др.)⁶. Методологической основой такого подхода была социокультурная *теория социальной мобильности П.А. Сорокина*.

В русле анализа *социокультурной динамики* Сорокин особое внимание уделял «периодам перехода от одной фундаментальной формы культуры и общества к другой», «когда рушится здание старой культуры, а новая структура еще не возникла, когда социокультурные ценности становятся почти полностью «атомизированными», и конфликт между ценностями различных людей и групп становится особенно непримиримым»⁷. Образование рассматривалось им как важнейший фактор социокультурного развития личности: «Социокультурные характеристики не наследуются биологически, а приобретаются в процессе взаимодействия с людьми, среди которых он рождается, воспитывается, получает образование»⁸.

При этом образование – по Сорокину – играет не только культуроформирующую роль, но и роль «*социального сита*» в вертикальной и горизонтальной мобильности. «Церковь, семья и школа, а также профессиональные организации выступают не только средствами образования и воспитания человеческих существ, – помимо этого они выполняют функции соци-

¹ Парсонс Т. О структуре социального действия. М., 2000. С.605.

² Там же. С.633-634.

³ Там же. С.615. Подробнее см.: Абрамов Р.Н. Профессиональный комплекс в социальной структуре общества (по работам Т. Парсонса) // Социс. 2005. №1. (www.isras.ru/files/File/Socis/2005-1/abramov.pdf)

⁴ См.: анализ этого аспекта: Барзгова Е.С. Американская социология. Традиции и современность. Екатеринбург, Бишкек, 1997. С. 112.

⁵ Парсонс Т. О структуре социального действия. М., 2000. С.430

⁶ See: Isambert-Jamati V., Maucorps J.G. La sociologie de l'education: Tendances actuelles de la recherche et bibliographic//Current Sociology. 1972. Vol. 20, N 1.

⁷ Сорокин П.А. Кризис нашего времени //Американская социологическая мысль. М., 1996. С.356.

⁸ Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С.159.

ального отбора и распределения членов общества»¹. Школа (в широком смысле) – как социальный институт – выполняет, по Сорокину, не только обучающую (образовательную) функцию, но и контрольно-тестирующую и селективную функции. Примечательны – особенно в свете современных дискуссий об «элитарном образовании» – его идеи об «оптимальном соотношении верхних слоев ко всему населению», о «перепроизводстве и недопроизводстве кандидатов в верхние социальные слои» как факторе нестабильности общества². Подчеркивая объективную обусловленность продвижения по социальной лестнице, Сорокин акцентировал внимание и на *субъективном факторе*: «Тот, кто хочет сделать карьеру, должен показать свои способности. А чтобы приобрести их нужны многие годы учебы и упорного труда»³. Одновременно он рассматривал и серьезную деформацию роли образования, утверждение социальной несправедливости, когда люди с дипломами вынуждены «довольствоваться скромным положением, плохо оплачиваемым и не очень привлекательным», «лицезрея вокруг себя роскошь и процветание других людей безо всякого диплома»⁴.

В его взглядах о *социальном назначении образования* (Школы) сочетались утопизм и реализм. «Фундаментальная социальная функция школы», по Сорокину, – не только «выяснить, усвоил ли ученик часть учебников или нет», но и «при помощи экзаменов и наблюдений определить, кто талантлив, а кто нет, какие у кого способности, в какой степени они проявляются, какие из них социально и морально значимы», «устранить тех, у кого нет ожидаемых интеллектуальных и моральных качеств», «обеспечить продвижение способных учащихся в направлении тех социальных позиций, которые соответствуют их общим и специфическим свойствам». Одновременно он подчеркивал, что всеобщее образование и демократизация школы не должны устранить её назначение как механизма «аристократизации» общества⁵. Особенно важен (и чрезвычайно актуален) вывод Сорокина о разрыве у многих выпускников современной ему школы «хороших интеллектуальных способностей» и «заметной моральной слабости (жадность, коррупция, демагогия, сексуальная распущенность, стремление к накопительству и материальным благам, нечестность, цинизм и «плутократия»)»⁶.

В дискуссии о содержании образования (точнее – о критериях отбора материала) и сегодня не устарела *сорокинская критика эмпиризма* (ошибочное убеждение, что «научное исследование сводится лишь к поиску и коллекционированию фактов»), когда, «несмотря на масштабность собранной коллекции», не поднимаются до обобщений, до понимания «социокультурных феноменов» и в итоге занимаются, по его образному выражению, «составлением большого числа библиографий, потом библиографий самих библиографий и, наконец, библиографией библиографий библиографий»⁷.

Объективными предпосылками серьезной переориентации зарубежной социологии образования⁸ были реальные социально-экономические изменения в развитых капиталистических странах – переход к массовому производству, сервисизация экономики (растущее значение «третичного сектора – сектора услуг»; изменение структуры занятости населения и т.д. И как следствие – быстрый рост уровня образования (в среднем 10-12 лет образования на одного взрослого человека)⁹.

¹ Сорокин П.А. Социальная мобильность. М., 2005. С.193.

² Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С.415-416.

³ Сорокин П.А. Социальная мобильность. М., 2005. С.412.

⁴ См.: Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С.419

⁵ См.: там же. С.406-410.

⁶ Там же. С.415.

⁷ См.: Сорокин П.А. Декларация независимости общественных наук / Пер. с англ. Н. В. Деминой // Социологический журнал. 2002. №2.

⁸ See: Apple M.W. Education and Power. Boston, L., 1985; Blackledge D., Hunt B. Sociology of Education. L., 1985.

⁹ Для социологов интересен анализ опыта и перспектив развития образования в развитых индустриальных странах, осуществляемый историками педагогики и образовательных систем: См.: Вульфсон. Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М., 1999; Галаган А.И., Гоппа В.Д. Методические основы сравнительного анализа систем образования // Проблемы зарубежной высшей школы / Под ред. А. Я. Савельева. Вып. 2. М., 1995; Государство и образование: опыт стран Запады / Под. ред. С.Л. Зарецкой. М., 1992; Кликунов Н. Д. Принципы функционирования японской системы образования и ее экономические особенности //

Это определило актуализацию социальных проблем *доступности образования* («равенства» или «неравенства» шансов)¹. В растущем неравенстве шансов на образование видел источник глобального «кризиса образования» Ф. Кумбс², который исследовал его преимущественно в социально-экономическом плане, соотнося с растущей невозможностью для родителей из многих социальных слоев обеспечивать своим детям получение все более продолжительного (по срокам и формам) образования, потребность в котором все более настоятельно определяется научно-техническим прогрессом.

Типичным был подход Р. Будона, чья книга носила характерное название «Неравенство шансов». Неравенство шансов на образование соотносилось им с обусловленными социальным происхождением различными возможностями продвижения с одного уровня образования на другой и достижения уровня высшего образования³.

«Неравенство шансов» приходило в противоречие с объективными потребностями массового производства, требовавшего расширенной (массовой) подготовки все более квалифицированных работников. Но уже с конца 1960-х гг. нарастало новое противоречие: несоответствие полученного образования структуре занятости и – как следствие – массовая безработица более образованных молодых людей (что и явилось одной из предпосылок молодежной /студенческой, революцией 1968 г.). При этом значительное внимание уделяется анализу влияния социального положения обучаемого на его успехи в системе образования, *связи образования и социальной стратификации* (У. Бруковер, Р. Будон, Н. Гросс, Р. Коллинс), *его взаимоотношения с процессами в экономике и политике* (П. Бурдьё, М. Ханнан).

П. Бурдьё, начав с анализа проблемы неравенства в сфере образования⁴, позднее рассматривал образование как одно из силовых полей социальной реальности, обеспечивающих господство идеологических, нравственных и духовных ценностей того класса, который обладает в обществе реальной властью⁵. По Бурдьё, вузовские дипломы определяют «набор различий – временных и вечных, мирских и небесных, дающих несопоставимые степени благ

Magister. 1996. №4. С.50-59; Можяева Л.Г. Развитие систем образования в западных странах в условиях глобализации. / Глобализация и образование. Сб.обзоров. М., 2001. С.75-115; Образование в современном мире. Состояние и тенденции развития. М., 1986; Омельяненко Б.Л. Профессионально-техническое образование в зарубежных странах. М., 1989; Пивнева Л.Н. Высшая школа США: Социально-политический аспект. Харьков, 1992; и др.

¹ Coleman J.S. Equality of Educational Opportunity. Washington, 1966; Coleman J. S. The Concept of Educational Equality // Harvard Educational Review. 1968. N38. P.7-23; Coleman J.S. Increasing Educational Opportunity: Research Problems and Results // The Conditions for Educational Equality. McMurrin S.M. (ed.). Lexington, 1971. P. 104-121; Coleman J.S. The Evaluation of Equality Opportunity // Mosteller F., Moynihan D. On educational opportunity. N.Y. 1972; Coleman J.S. The Concept of Equality of Educational Opportunity // Equality and City School. Readings in Urban Education. Raynor J., Harden J. (eds.). L., 1973. Vol. 2. P. 28-44.

² Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. М., 1970; Coombs P. H. The World crisis in education: The view from the eighties. N. Y.; Oxford, 1985.

³ See: Boudon R. L'inegalite des chances: La mobilite sociale dans les societe industrielles. P., 1973; Boudon R., Lagneau I. L'inegalite des chances devant l'enseignement en Europe occidentale // Perspectives. 1980. Vol. 10, N 2; Boudon R. Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. N. Y., 1974. Boudon R. La crise universitaire francaise: Essai de diagnos-sociologique // Annales. 1969. Vol. 24. P.7. Его анализ социальных процессов в индустриально развитых странах (неравенство шансов социального продвижения в «элитарных» и «неэлитарных» слоях населения, связанное с неравенством доступа к образованию) продиктован стремлением устранить то, что угрожает стабильности общества. Позднее Будон зафиксировал медленное, но неуклонное уменьшение в развитых индустриальных странах неравенства шансов получения образования (Boudon R. La place du desordre: Critique des theories du changement social. P., 1985; Русский перевод: Будон Р. Место беспорядка: Критика теорий социального изменения /Пер. М.М. Кириченко. М., 1998). Отразив растущую доступность среднего образования, он – на наш взгляд – недооценил перемещение неравенства в сторону высшего образования и особенно – качества образования. См.: Саймон Б. Общество и образование. М., 1989.

⁴ Ф.Р. Филиппов приводил результаты исследования П. Бурдьё (Bourdieu P. L'ecole conservatrice // Rev. fr. sociol. 1966. N 3. P.325): «шансы сына высшего чиновника поступить в университет в 24 раза больше, чем у сына сельскохозяйственного рабочего, в 40 раз больше, чем у сына рабочего, в 2 раза выше, чем у сына среднего чиновника» (Филиппов Ф.Р. Социологический анализ проблем образования / Франция глазами французских социологов. М., 1990. С. 233).

⁵ См.: Франция глазами французских социологов. М., 1990.

женщинам и мужчинам не только путем перемещения по разным позициям, которые и создают социальную структуру, но также, что еще важнее, изображая существующие неравенства между ними как неизбежные необходимости, порожденные талантом, настойчивостью и желаниями индивидов»¹. «Не армия, психиатрическая лечебница, больница, тюрьма, а школа – вот самый мощный проводник и слуга государства»².

Вместе с тем уже с 1970-х гг. исследование проблем образования вылилось в дискуссию о равенстве в образовании: «достижение равенства в современной системе образования возможно, если она будет *сориентирована на создание условий для раскрытия социальных, креативных и эмоциональных потенциалов личности*»³. Определенный ориентир тут – критика Э. Фроммом рыночных ориентаций, насаждаемых социумом и его системой образования, его призыв к современному человеку – «быть» важнее, чем «иметь», нужно развивать творческую ориентацию: «Творчество – это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта».

В русле *личностно-ориентированной социологии* образование рассматривалось, в частности, П. Бергером и Б. Бергер «в широком смысле» – как «все формы социализации, которые должны быть совершены после первичной социализации», «все формы вторичной социализации». Отмечая растущую роль образования в современном мире, его превращение в «универсальный институт», зависимость «от непрерывного образования» продвижения и успеха во многих сферах занятости, расширение сроков обучения и снижение возраста начала школьного образования, социологи обратили внимание и на другие стороны этого социального института. В образовательной идеологии нарастают противоречия между утилитарными («образование для жизни») и неутилитарными («образование ради образования»). Индивид в образовательной системе (авторы конкретно рассматривают систему образования в США) «испытывает *давление*, причем не просто давление, а *давление систематическое*». «На индивида возлагаются обязанности достижений, *желания достижений*». Эта «достижительная психология», страх «потерпеть неудачу» особенно давит на обучающихся. «Система вознаграждает определенный тип личности – интровертный, конформистский и способный к принуждению – короче говоря, бюрократический тип»⁴.

Критика системы образования раздавалась и с позиций антиинституционализма. При этом подчеркивалась её *дисфункциональность*. И. Иллич предлагает заменить школы, «претендующие обучать всему, что следует знать, серией структур, которые человек может пожелать использовать, чтобы выучить то, что хочет, или то, что ему нужно и к чему у него нет доступа в среде, в которой он живет». Среди этих образовательных структур он выделяет: книги, фильмы, культурные учреждения; инструкторы – но не профессиональные педагоги; партнеры по учению; профессиональные педагоги – консультанты, к которым обращаются за консультацией. «Политические программы, которые не признают эксплицитно необходимости обесшколивания, – по оценке Иллича, – не революционны». Он разграничивал *обучение* (learning) и *образование*, которое происходит в институтах (education – schooling). Школа и рассматривается как институт, который специализируется на образовании: «Школа стала мировой религией модернизированного пролетариата»⁵. Отсюда его призыв к «обесшколиванию» общества. При всей экстравагантности этого подхода он инициировал дискуссию о «формальном» и «неформальном» образовании.

Конкретным проявлением её стало обсуждение «плюсов» и «минусов» двух основных моделей школы – «школа-фабрика» и «школа-семья». В центре обсуждения – проблематика

¹ Вакан Л. Социология образования П. Бурдьё // Социс. 2007. №6. С.94. См. также: Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М., 2007.

² Вакан Л. Социология образования П. Бурдьё // Социс. 2007. №6. С.99.

³ Томпсон Дж., Пристли Дж. Социология. М.-Львов. 1998. С.220-221.

⁴ См.: Бергер П.Л., Бергер Б. Социология. Биографический подход // Личностно-ориентированная социология, М., 2004. С.194-213.

⁵ Illich I.D. Deschooling Society. L. 1971. p.8. См. также: Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет). М., 2006.

атмосферы и организации образовательного процесса, функциональных ролей его участников, взаимосвязи школ с окружающей средой.

Для «школы – фабрики» присуще поточное производство знаний, её назначение – подготовка квалифицированных исполнителей «для общества». «Школы – фабрики» создают для учащихся жизненную среду, вынуждающую их демонстрировать послушание и постоянную занятость, подчинять свои дела и интересы общему графику работы, подвергаться обезличивающей «обработке» в группах, быть объектом постоянного надзора, поощрений и наказаний. «Эффективность» «школы-фабрики» достигается дорогой ценой – за счет деформации личности учащихся. «Школу-семью» отличает теплая атмосфера сотрудничества всех участников учебно-воспитательного процесса. Её организационная структура и нормативная система призваны «обеспечить как можно большую индивидуальную свободу в рамках ограничений, принимаемых всеми членами школьного сообщества»¹. Но конкретные социологические и социально-педагогические исследования показали: доминирующее положение «школы-фабрики» в мировой системе образования, реальные сложности в распространении «школы-семьи» (и объективные, и субъективные – в частности, «преодоление «авторитарного синдрома» в психологии педагогов»).

Еще в начале 1970-х гг. Комиссия Юнеско по развитию образования пришла к выводу: «В предстоящие годы *непрерывность образования* должна стать основным принципом всякой политики в области образования как в промышленно развитых, так и в развивающихся странах». «Жесткие разграничения между различными уровнями и видами образования должны быть устранены. Уже начальное и среднее образование должны носить комплексный характер, в одно и то же время быть и теоретическим, и политехническим, и практическим, и трудовым»². В 1980-1990-е гг. в западной социологии наблюдается интерес к проблемам непрерывного образования и самообразования, образовательного лидерства (Б.М. Басс, Н.Р. Гувер, М. Кингли, Р. Кирби, Т.Дж. Серджованни, Р.Р. Шульц и др.)³.

Применительно к образованию как социальному институту все более реализуется принцип: «Фундаментальные социальные изменения должны начинаться с изменения представления об институтах»⁴. Такое изменение получило развитие в концепции *неоинституционализма*. Наиболее четко сформулировал данный подход Д. Норт – «институты задают структуру стимулов, действующих в обществе, поэтому политические и экономические институты определяют собой характер функционирования экономики. Время же, применительно к развитию экономики и общества, – это особое измерение, процесс человеческого познания, обуславливающий эволюцию институтов. Мировосприятие отдельных людей, групп и сообществ, обуславливающее их выбор, является итогом такого познания, протекающего во времени. Речь при этом идет не о жизни одного человека, поколения или общества, а о длительном процессе накопления опыта, передаваемого из поколения в поколение через культуру и воплощаемого в отдельных индивидуумах, группах и обществах»⁵. По мнению Д. Норта «существуют организации политические (политические партии, парламент, муниципалитет, различные регулирующие органы), экономические (фирмы, профсоюзы, семейные хозяйства,

¹ См.: Пилиповский В. Школа-фабрика или школа-семья? // Учительская газета. 1990, №35. См.: Окольская Л. От школы к фабрике // Отечественные записки. 2006. №3. С.160-166.

² Курьер Юнеско. 1972. №11. С.20, 23. См. также: Faure E. Learning to be. The world of Education today and tomorrow. P., 1972.

³ See: Leithwood K.A. and Jantzi D. Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures // School Effectiveness and School Improvement. 1991. №1. P.249-281; Leithwood K.A. and Steinbach R. Indicators of Transformational Leadership in the Everyday Problem Solving of School Administrators // Journal of Personnel Evaluation in Education. 1991. №3. P.221-244; Sarason S.B. The Predictable Failure of Educational Reform. San Francisco, 1990; Sergiovanni T.J. Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools. N.Y., 1991. Хворостов А. Социология образования в Великобритании и США // Труды по социологии образования. М., 1994.

⁴ Demaine J. Contemporary Theories in the Sociology of Education. L.1981; Illich I. After Deschooling What? L. 1974. P.61.

⁵ См.: North D.C. Economic Performance through Time. Lecture to the memory of Alfred Nobel, December 9, 1993 [<http://nobelprize.org/economics/laureates/1993/north-lecture.html-not>]. P.2

кооперативы), общественные (церкви, клубы, спортивные общества), образовательные (школы, университеты, центры профессионального обучения)»¹. В исследовании этих феноменов Г. Саймон ясно очертил круг проблем: «Если согласиться с тем, что знания людей, принимающих решения, равно как их способность к расчетам, крайне ограничены, то придется провести четкую грань между реальным миром и тем, как он предстает в восприятии и осмыслении действующих субъектов. Иными словами, необходимо создать — и проверить на практике — теорию принятия решений. Эта теория должна описывать не только мыслительную деятельность, но и те процессы, которые порождают в сознании агента субъективное представление о той или иной проблеме, сами координаты ее восприятия»².

Проблематика образования получила своеобразное отражение в концепциях «*постиндустриального*», «*информационного общества*» и «*человеческого*», «*социального капитала*»³. По оценке Д. Белла, в «*грядущем постиндустриальном обществе*» «революция в организации и обработке информации и знаний», имеющая «решающее значение для экономической и социальной жизни, способов производства знания и характера трудовой деятельности человека», изменит и облик, и характер, и содержание образования⁴.

Серьезным направлением постиндустриализма, как справедливо отмечал В.Л. Иноземцев, были доктрины, подчеркивающие роль знаний и обозначающие современный социум как «*the knowledgeable society*», «*knowledge society*» или «*knowledge-value society*»⁵.

Сходной была и позиция теоретиков «информационного общества»: «Производство информационного продукта, а не продукта материального будет движущей силой образования и развития общества»⁶. Изменяется и социальная структура нового общества — определяющую роль в нем играет не «родовая» элита, а «*элита знания*» («В постиндустриальном обществе элита — это *элита знающих людей*»), непременным условием для вхождения в которую являются «знания и техническая компетентность», а важнейшим инструментом продвижения — образование. «Если индустриальное общество основано на машинной технологии, то постиндустриальное общество формируется под воздействием *технологии интеллектуальной*. И если капитал и труд — главные структурные элементы индустриального социума, — отмечал Белл, — то информация и знание — основа общества постиндустриального»⁷. «Ведущая роль в новом обществе, — по Беллу, — будет принадлежать корпорациям исследования и развития, индустриальным лабораториям, экспериментальным центрам и университетам»⁸. Отметим и глубокий — неоднозначный — подход Белла к информации. С одной стороны, «*информация — это власть*». С другой, — «*доступ к информации есть условие свободы*». Это определило и выход Белла на проблематику доступности образования. Важная особенность его подхода — разграничение «*равенства возможностей*» и «*равенства результата*».

¹ См.: North D.C. Institutions, Institutional Change, and Economic Performance. N.Y., 1993. P.2-3.

² См.: Simon H. Rationality in Psychology and Economics // Hogarth R.M. and Melvin W.R. (eds.). Rational Choice. Chicago, 1986, P. 210–211.

³ См.: Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под редакцией В. Л. Иноземцева. М., 1999.

⁴ Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. М., 1986. С. 330–342.

⁵ См.: Baggen P., Tellings A., & Haaften W. The University and the Knowledge Society. L., P., 1998; Dickson D. The New Politics of Science. N.Y., 1984. P. 163–216; Stehr N. Knowledge Societies. L., 1994. P. 5–18; Lane R.E. The Decline of Politics and Ideology in the Knowledgeable Society // American Sociological Review. 1966. Vol. 31. P. 649–662; Sakaiya T. The Knowledge-Value Revolution or A History of the Future. Tokyo-N.Y., 1991. P. 57–58, 267–287.

⁶ Masuda Y. The Information Society as Postindustrial Society. Wash., 1983, p. 29.

⁷ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М., 1999. С. CLI. Для критиков этой идеи Белла в отечественной социологии 1970–80-х гг. осталось «за кадром» его замечание: «Крайне преувеличенной представляется идея, что «элита знания» может стать новой элитой власти». Отметим и знаковое признание самого Белла: «Я вовсе не антимарксист. Как может ученый-социолог быть антимарксистом? Многие в марксистском анализе социальных и производственных структур сохранили свое значение и вошли в современные теории, как и результаты любых глубоких концептуальных обобщений. Я бы скорее назвал себя постмарксистом, в том смысле, что я воспринял достаточно много марксистских представлений о социуме» (Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М., 1999. С. XCI).

⁸ Bell D. Notes on the Post-Industrial Society. Part I // Public Interest. 1967. Winter. Pp.26–27.

Интересным интегрирующим моментом, объединяющим концепции «постиндустриального», «информационного» общества и «человеческого» капитала, была идея, что «в современном информационном обществе *информация выполняет роль капитала*». Её, как и капитал, можно накапливать. Накопленные национальные информационные ресурсы определяют экономическую мощь страны. Соответственно, сфера услуг, ориентирующаяся на производство и обработку информации, становится ведущей¹.

О. Тоффлер, рассуждая о «третьей волне», о происходящей информационной революции, выделил как главную проблему современной цивилизации *эффективность использования знаний, информации*. Крылатая фраза «знание – сила» приобретает буквальный смысл – развитое общество и экономика не будут вполне эффективными, если кто-либо получит образование ниже предела своих потенциальных возможностей. Необразованный быстро становится непроизводительным. Общество должно быть сегодня «образованным обществом», чтобы прогрессировать, расти, даже просто выжить. По оценке П. Дракера, «образование как фактор продвижения в обществе оттеснило ныне и происхождение, и богатство, и таланты». «Грядущая борьба за доминирование будет все более и более превращаться в сражение за распределение и доступ к знаниям. Контроль за знаниями, – прогнозировал Тоффлер, – вот суть будущей всемирной битвы за власть во всех институтах человечества»². «Смещение власти», по его мнению, связано «с возникновением новой системы получения богатства, использующей не физическую силу человека, а его умственные способности». Знания определяют «качество и эффективность власти, позволяя достичь искомым целей, минимально расходуя ресурсы власти, убедить людей в их личной заинтересованности в этих целях, превратить противников в союзников»³. Одновременно он обращал внимание на обостряющиеся социально-психологические трудности восприятия и использования быстро обновляющейся (значит – столь же быстро устаревающей) информации: «Выпустив на свободу силу новизны, мы толкаем людей в объятия непривычного, непредсказуемого. Жить в ускоренном темпе означает испытывать на себе действие непрекращающихся перемен».

Все сильнее, однако, среди зарубежных социологов распространяется представление об иллюзорности в современном мире надежд «наследников идей Просвещения». Примечательна в этом отношении теория Э. Гидденса о «трансформации знания» в эпоху «постмодернити»: «Мы обнаружили, что ничего нельзя знать наверняка, поскольку стала очевидной ненадежность всех прежних «оснований» эпистемологии». Происходит, по мнению английского социолога, дестабилизация, разрыв «отношений между знанием эксперта и знанием, применимым в деятельности непрофессионала». «Присвоение знания» «в разной степени доступно для тех структур, которые способны поставить его на службу групповым интересам». И самый главный вывод: «Когда требования разума заменили диктат традиции, стало казаться, что он дает больше уверенности, чем прежние догмы. Однако представление выглядело убедительным лишь до тех пор, пока мы не увидели, что рефлексивность модернити в действительности подрывает позиции разума, во всяком случае там, где он понимается как достижение определенного знания... Никакое знание в условиях модернити не есть знание в «старом» смысле, где «знать» – значит быть уверенным. Это применимо в равной мере к естественным и общественным наукам»⁴.

С другой стороны, все чаще подчеркивается *опережающий характер развития* образования: «Роль образования состоит в том, чтобы идти впереди событий, направлять их, предугадывать, по-новому использовать уже имеющиеся инструменты или изобретать новые. Мы не

¹ См.: Стоуньер Г. Информационное богатство: профиль постиндустриальной экономики // Новая технократическая волна на Западе. М., 1986. С. 394.

² Тоффлер Э. Метаморфозы власти. М., 2004. С. 43.

³ Toffler A. Powershift: Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century. N.Y., L. 1990. Цит. по: Тоффлер О. Проблема власти на пороге XXI века // Свободная мысль. 1992. №2. С. 113, 114.

⁴ Гидденс Э. Последствия модернити [Электронный ресурс]

http://iir-mp.narod.ru/books/inomezcev/page_1101.html

можем решать новые проблемы, встающие перед нами, устаревшими методами». «Образование должно давать ощущение корней и ощущение крыльев за спиной»¹.

Именно как «вклад в будущее» видел приоритет образования Ж. Аллак, директор Международного института планирования образования. «В контексте стремительных технологических перемен, – по его мнению, – политика развития людских ресурсов должна стремиться к улучшению качества и гибкости рабочей силы. Опыт показывает, что легче добиваться этого, когда ученики получают базовую подготовку по научным дисциплинам». При этом массовость должна соотноситься с растущим качеством самого образования: «Нельзя рассматривать образование как придаток функции производителя квалифицированной рабочей силы или судить о чем-то успехе по количеству детей и взрослых, получивших знания», – утверждал Ж. Аллак. Далее он продолжал: «Если образование считается правом человека, то потому, что оно ведет к развитию творческих способностей человека, углублению участия в экономических, социальных и культурных отношениях в обществе и, соответственно, к более эффективному вкладу в развитие человечества»². Примечательно, что Аллак обращает внимание исследователей образования на нарастающий разрыв («концептуальное противоречие») между общим и профессиональным образованием, расхождение их «критериев установления приоритетов»: «общее образование может быть определено как направленное на знания и чувства, а профессиональная подготовка – на приобретение навыков»³.

Основным признаком кризиса образования на рубеже веков стало несоответствие системы образования вызовам времени, её неспособность качественно изменить характер, направленность и содержание образования, подготовить выпускника к «футурошоку», бурной динамике социокультурных изменений. Нынешние необычные «скорости перемен» призывают, по словам А. Тоффлера, отказаться от рутины «стандартной единицы школы»: «один взрослый и много учеников, сидящих к нему лицом на определенных местах»⁴. Особое неприятие Тоффлера вызывает то, что «школьные и вузовские программы» «не основаны на какой-либо продуманной концепции нужд современного человека» и «еще менее основаны на каком-либо видении будущего, понимании того, какие знания и навыки потребуются, чтобы выжить и достойно жить в эпицентре изменений»⁵. По мере ускорения этих изменений система образования (с присущим ей «здоровым консерватизмом») все менее готовит учащуюся молодежь к «футурошоку» (шоку «от столкновения с будущим»), когда «выпущенные на свободу силы новизны» толкают людей «в объятия непривычного, непредсказуемого» и им приходится «жить в ускоренном темпе», «испытывать на себе действие непрекращающихся перемен». «Сверхскорость перемен сегодня означает, что данные «факты» становятся устаревшими быстрее – знание, построенное на них, становится менее долговечным»⁶.

«В процессе образования мы учились у прошлого, пытались воспроизвести и воссоздать его; настало время учиться у будущего, опережая его».

Р.Р. Сингх

Соответственно развиваются идеи «третичного обучения» (З. Бауман, Г. Бейтсон и др.).

¹ Майор Ф. «Рыночная экономика для нас приемлема, но рыночное общество – неприемлемо // Известия УрГУ. 1997. №6. С.4, 6.

² Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. М, 1993. С.17, 88. Ему как бы вторит российский исследователь проблем образования Б.С. Гершунский: «Общемировой кризис образования, о котором так много говорили и писали в последние годы и который в тех или иных формах проявляет себя во всех странах мира, связан отнюдь не только с недостаточной эффективностью образования с точки зрения его прагматически понимаемой экономической отдачи... Подлинная сущность мирового образовательного кризиса состоит в беспомощности и неэффективности современного образования перед лицом глобальных проблем цивилизационного масштаба» (Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1998. С.32).

³ Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. М., 1993. С. 85-86.

⁴ Выясняется, что объектом социологического анализа может быть даже школьный класс. Р. Барт, анализируя учебный процесс в современной школе, пришел к выводу о том, что пространственная композиция последнего предполагает неравенство учителя и ученика. Трибуна, на которую выходит учитель, ставит его над учениками, демонстрируя его превосходство.

⁵ Тоффлер А. Футурошок. СПб., 1997.

⁶ Тоффлер Э. Метаморфозы власти: знание, богатство и сила на пороге XXI века. М., 2002. С. 513.

В условиях растущей неопределенности и формирования «общества риска» (У. Бек) «*вторичное обучение*» («*обучение процессу учебы*»), когда обучающийся уже сегодня готовится к тому, чтобы достойно встретиться с возможными в будущем проблемами и уметь справляться с ними, оказывается недостаточным. «*Третичное обучение*» нацелено на формирование навыков изменения в будущем набора вариантов деятельности. Как отмечает З. Бауман, «никогда прежде жизнь не была так изменчива, теперь умение извлекать информацию и делать из нее необходимые выводы, а также умение менять способы извлечения информации в соответствии с обстоятельствами становится намного важнее самого содержания этой информации». Трудно точнее определить основную компетентность, формируемую системой образования на перспективу – в процессе «третичного обучения» – «умение менять способы извлечения информации адекватно обстоятельствам»¹.

Для нашего времени («позднее модернити», «рефлексивное модернити», «постмодернити»), – по оценке Баумана, – нормальным становится «диссонанс с унаследованными и внутренне присущими людям качествами»: «Любая позиция, отталкиваясь от которой можно было бы предпринять логичные действия при выборе жизненных стратегий: работы, профессии, партнеров, моделей поведения и этикета, представлений о здоровье и болезнях, достойных ценностей и испытанных путей их обретения, – все такие позиции, позволявшие некогда стабильно ориентироваться в мире, кажутся теперь неустойчивыми». Привлекает его образная характеристика поведения современного человека: «Мы вынуждены как бы играть одновременно во множество игр, причем в каждой из них правила меняются непосредственно по ходу дела». Соответственно «обретает высшую ценность» «обучение, дающее знания о том, как нарушать общепринятый порядок, как избавиться от привычек и предотвратить привыкание, как преобразовать разрозненные элементы опыта в доселе неведомые образцы, относясь в то же время к любому из них как к приемлемому лишь до особого уведомления». Это и порождает «*нынешний кризис в системе образования*», «кризис унаследованных институтов и философий, предназначенных для реальности иного рода»: «Мир, в котором люди выстраивают свои жизненные стратегии, стимулирует развитие той разновидности обучения, к которой унаследованные нами образовательные учреждения даже не знают, как подойти». Качественно меняется функция и роль университетов, значимость задач профессиональной подготовки снижается, возрастает роль рыночных стратегий: подчинение суровым требованиям рынка и измерение общественной полезности создаваемого университетами продукта наличием стабильного спроса².

Все четче обозначается важнейшая задача современного образования – сформировать у обучающихся *установку на перспективу*. Именно так определял эту задачу А. Тоффлер: «Для того, чтобы создать супериндустриальное образование, мы должны сгенерировать последовательные, альтернативные образы будущего – сделать предположения о видах работ, профессиях и должностях, которые могут понадобиться через 20 или 50 лет; предположения о видах семейных форм и человеческих взаимоотношений, которые будут превалировать; о видах этнических и моральных проблем, которые возникнут; видах технологии, которая будет окружать нас, и организационных структурах, в которые мы должны будем влиться. Только делая такие предположения, определенные, обдуманые, систематизированные, и постоянно корректируя их, мы сможем установить природу познавательных и эмоциональных умений, которые потребуются людям завтрашнего дня, чтобы перенести ускоряющийся толчок»³.

В одном из докладов Римского клуба А. Кинг и Б. Шнейдер обратили внимание и на такой важный аспект мирового кризиса образования, как достижение «системой знаний» «такого уровня сложности, что образовательная система многих стран стала жертвой трех бед:

¹ См.: Ушакова О.Н. Коммуникативная доминанта как инновация образования изменяющегося общества // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Вып. 29. СПб., 2003. С.364-368.

² Бауман З. Цена университета? Узнайте на рынке! [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200207015>

³ Тоффлер А. Футурошок. СПб., 1997. С.328-329.

чрезмерного наполнения знаний, анархизма и неприспособленности к жизни»¹. Процессы компьютеризации образования обостряют эту проблему, увеличивая информационные потоки и далеко не всегда согласуясь с разработкой адекватных технологий осмысления, понимания и реального освоения обучающимися полученной информации.

Своеобразным отражением растущей значимости знания, информации является *теория власти* М. Фуко, в которой власть рассматривается не в её традиционном, политическом понимании (включая атрибуты этого понимания – централизованная власть, государственный аппарат, обладание властью, власть определенного класса и т.д.). Власть – по Фуко – это *взаимоотношения людей в процессе производства знания и информации*. Само это производство предстает у него как производство дискурсов, правил разграничения истинных и ложных дискурсов: «Мы подчинены производству истины посредством власти, и мы не можем утверждать власть иначе, как через производство истины». Становление субъективности Фуко соотносит с «практиками заботы о себе», которые и формируются у образованной элиты, обладающей культурными и экономическими возможностями, способной «выделиться из толпы», подняться над повседневной практикой².

До 1950-х гг. основным принципом работы школы было – обучить ребенка тому, что он «должен знать», когда вырастет. «В быстро меняющемся индустриально развитом обществе любые специальные знания быстро устаревают. Человек должен постоянно учиться, чтобы приспособиться к изменениям, порожденным развитием науки и техники. Это означает, что главное в процессе учения (а он должен продолжаться всю жизнь) – это основные навыки восприятия новых знаний. Такие навыки, которые можно применять в разнообразных, непредвиденных ситуациях, обретают стратегическое значение. Наиболее важным из них является, конечно, умение самостоятельно учиться»³. В этих условиях – как отражение глубинных изменений в образовательном процессе – все сильнее звучат требования изменить сущностные ориентиры: «от учебы – к обучению»⁴. И как определяющий вывод⁵: «Сегодня совершенно очевидно, что традиционная система высшего образования не соответствует, как раньше, потребностям все более и более быстро изменяющегося общества».

Зарубежная социология образования особенно значима своим обобщением и социологическим анализом тех реформ, которые происходили в системе образования развитых индустриальных стран в последние десятилетия. Из разнообразных материалов такого рода приведем обобщающий доклад М. Барбера («отца» образовательной реформы на рубеже веков в Великобритании) и М. Муршеда «Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира». По их оценке, «опыт лучших систем школьного образования свидетельствует, что решающую роль играют три фактора: 1) надо, чтобы учителями становились подходящие для этого люди; 2) следует дать им подготовку, которая позволила бы повысить эффективность преподавательской работы; 3) необходимо обеспечить условия, при которых каждый без исключения ученик получил бы качественное образование». Этим трем аспектам соответствуют три раздела отчета: 1) Качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей;

¹ Кинг А., Шнейдер Б. Первая глобальная революция: Доклад Совета Римского клуба // Радикал. 1991. №52. С.10-11.

² См.: Фуко М. Археология знания. Киев, 1996; Фуко М. История сексуальности – III. Забота о себе. Киев, 1998.

³ Хюсен Т. Современные тенденции развития образования // Перспективы. 1983. №1. С.12.

⁴ Само слово *учеба* (*training*) первоначально означало зазубривание чего-то в присутствии наставника (педагога, лектора и др.), контролирующего процесс. Однако слово *обучение* (*learning*) происходит от индоевропейского *leis* — «колея», «борозда». *Обучаться* – значит совершенствоваться, активно усваивая предмет и следуя заданному направлению в рамках определенной дисциплины. *Обучение* не ограничивается аудиторными часами в школах или на курсах и происходит в реальной жизненной обстановке. Этот процесс трудно контролировать, но он обеспечивает долговременное усвоение новых знаний и способность к эффективным действиям (См.: Сенге П. и др. Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций. М., 2003. [электронный ресурс] Режим доступа: http://www.iteam.ru/publications/strategy/section_18/article_2376/ http://www.iteam.ru/publications/strategy/section_18/article_2376/

⁵ Toynbee A. Higher Education in a Time of Accelerating Change // Campus 1980: The Shape of the Future in American Higher Education / Ed. A.C. Eurich. N.Y. 1968. P. XIX.).

2) Единственный способ улучшить результаты обучения состоит в том, чтобы улучшить преподавание. 3) Качественное образование должен получить каждый ребенок¹.

Примечательно, что финансово-организационные меры являются, по результатам проведенного анализа, менее эффективными. За 25 лет (1980-2005 гг.) затраты государства на 1 учащегося в США, с учетом инфляции, возросли на 73%; число учащихся на 1 учителя сократилось за этот период на 18%, но результаты учащихся почти не изменились².

«Если исключить из рассмотрения начальную стадию обучения, – отмечают авторы доклада, – уменьшение классов не оказало значительного влияния на результаты обучения. Было проведено 112 исследований, посвященных воздействию уменьшения размера класса на результаты обучения, но только в 9 из них были найдены какие-то позитивные корреляции. В 103 исследованиях либо не было обнаружено существенной связи изучаемых параметров, либо была выявлена значимая корреляция негативного характера». И напротив, «большой разброс в уровне подготовки учеников в первую очередь объясняется качеством преподавателей»³.

Основной вывод авторов: «Высокоэффективные школьные системы, разительно отличаясь друг от друга по структуре и содержанию обучения, сосредоточивали внимание на повышении качества работы учителя, поскольку именно этот фактор оказывает прямое влияние на образовательный уровень учеников. В своем стремлении повысить качество преподавания эти передовые школьные системы твердо придерживались трех принципов:

- привлекать в преподаватели подходящих людей (качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей);
- превращать этих людей в эффективных педагогов (единственный способ улучшить результаты учащихся состоит в том, чтобы улучшить качество преподавания);
- создавать систему и обеспечивать адресную поддержку таким образом, чтобы каждый ребенок мог иметь доступ к высококвалифицированному преподаванию (единственный способ достичь высочайшего уровня результативности системы – поднять уровень каждого ученика)». Развивая его, авторы доклада отмечают: «Наиболее эффективные системы отличаются тем, что стабильно привлекают к учительской профессии все более качественные кадры, что приводит к улучшению результатов обучения. Они добиваются этого за счет жесткого отбора поступающих на программы подготовки учителей, разрабатывая эффективные процедуры оценки учительских кадров и назначая высокую (хотя и не слишком) начальную зарплату. Такой подход приводит к повышению статуса профессии учителя, в результате чего появляются все более качественные кандидаты... Успешно функционирующие школьные системы постоянно применяют более эффективные механизмы отбора людей для обучения педагогической профессии... Эти системы учитывают, что для того чтобы стать квалифицированным учителем, человек должен обладать определенным набором характеристик, которые могут быть выявлены еще до того, как его начнут готовить к профессии учителя: высокий общий уровень языковой и математической грамотности, хорошо развитые коммуникативные навыки и навыки межличностного взаимодействия, готовность учиться и наличие мотивации учить»⁴. Близка по ориентациям и разработанная в США модель школы XXI-го в. (школы будущего)⁵.

¹ Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира. 2008. С.8. (Consistently high performance: Lessons from the world's top performing school systems // McKinsey&Company. June 2007). [Электронный ресурс] Adobe Reader-[1_Barber[1].pdf

² Там же. С.9.

³ Там же. С.12-13.

⁴ Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира. 2008. С.16, 17, 18. Consistently high performance: Lessons from the world's top performing school systems // McKinsey&Company. June 2007). [Электронный ресурс] Adobe Reader-[1_Barber[1].pdf

⁵ «What Work Requires of Schools». A Scans Report for America 2000. Цит. по: Данильченко В.М. Проблема развития образования в России в контексте Глобального образования // Электронный журнал «Полемика». Вып. 13.

Таблица 1

Сопоставление современной школы и школы будущего

Современная школа	Школа будущего
Фокус направлен на развитие базовых умений	Фокус направлен на развитие мыслительных умений
Результат отдельно от процесса обучения	Целостное определение процесса обучения
Обучение индивидуальное и самостоятельное	Совместное с учащимися решение учебных задач
Обучение строится по иерархически последовательным распоряжениям (указаниям)	Обучение строится с учетом реальных проблем и задач
Администрация руководит процессом обучения	В центре внимания – учащийся, учитель – руководит процессом обучения
Отдельных (элитных) учеников учат мыслить (думать)	Всех учащихся учат мыслить (думать)

Опыт развития зарубежной социологии образования и зарубежный опыт реформ в образовании требуют глубокого, взвешенного подхода. Тут важно рассматривать проблемы отечественного образования в связи с общими, цивилизационными процессами и проблемами. Нужно учитывать и противоречивость социальной роли нашей традиционной школы. Она, в основном, давала определенные знания, была социальным фактором устойчивости, стабильности. Но эти знания часто не развивали творческие способности ребенка, а стабильность закрепила положение человека как винтика социальной машины.

Важно понять и проблемы в образовании развитых стран. В *американской* школе в последние годы обостряется противоречие. С одной стороны, усиливается демократизация образования: свобода выбора предметов, преподавателей, типов учебных заведений, типов и сроков обучения. С другой, – снижается общий (кроме элитарных частных школ) уровень знаний, *функциональная грамотность* учащихся. И это тревожит общественность страны. Иного рода трудности переживает система образования *Японии*. Высокое качество знаний, их увязка с НТП достигается ценой стрессов, страха перед бесчисленными экзаменами, занятиями, тестами, ценой растущего единообразия и усредненности в содержании и методах обучения. *Японский опыт* показывает: авторитарность в соединении с ориентацией на новейшие технологии весьма эффективна. Но он отражает и ограниченность, однобокость авторитарной педагогики. Начатая в 1990-х гг. реформа японской системы направлена на индивидуализацию учебного процесса, использование альтернативных типов и программ обучения. *Американский опыт* предостерегает от другой однобокости – индивидуализации обучения «без берегов». Свобода выбора становится опасной, если невыбранными могут оказаться учебные дисциплины, объективно составляющие основу современного образования.

Обобщаемый социологами опыт развития зарубежного образования значим и в *прогностическом плане*. Примечателен в этом отношении пример Японии. В сер. 1990-х гг., когда в мире преобладали положительные оценки достижений японской системы образования, известный японский исследователь М. Такэда отмечал: «в настоящее время в японии самыми серьезными в области образования являются проблемы «идзиме» (англ. Bullying) или детской жестокости, которая проявляется в отношении некоторых детей к своим более слабым сверстникам». Суть «идзиме» Такэда раскрывал как «душевный или физический ущерб, причиняемый более слабому со стороны группы или частного лица, психологическое и ли физическое давление, насилие, оказываемое на более слабого». При этом подчеркивалось, что «сегодняшнее «идзиме» характеризуется длительной продолжительностью по времени, изощренностью и беспощадностью». Распространение «идзиме» Такэда соотносил с растущим экономическим неравенством, расслоением школ, классов по престижности и карьерным возможностям, нарастанием школьного бюрократизма и жесткой регламентации деятельности школьников¹.

¹ Такэда М. Общие чувства, общее воспитание, общая жизнь!// Учительская газета. 1996. 19 ноября.

И все-таки и в теоретическом, и в практическом плане зарубежный (да и отечественный) опыт нельзя переоценивать – особенно для нашего «времени неопределенности»¹. Примечательна (не только для общей социологии, но и для отраслевых социологий) эволюция З. Баумана – от рекомендаций начинающим социологам изучать работы классиков² к оценке современного общества как совершенно не похожего на «описанные в традиционных учебниках социологии»³.

Шапко В.Т. Вишневский Ю.Р.

Проблемы и перспективы российской социологии образования

Отечественная социология образования как самостоятельная отрасль социологии оформилась с 1960-х гг. Становление и развитие социологии образования в России как самостоятельной отрасли социологического знания имеет много общего с особенностями ее развития в западной социологии, что прослеживается в направлениях научных исследований в сфере образования⁴. Образование с 1960-х по 1980-е гг. рассматривалось под углом зрения *требований*, предъявляемых к нему, – как производственных, так и социальных. При этом акцент делался на анализе *внешних взаимодействий* образования как системы. Так, Л.Н. Коган связывал содержание предмета социологии образования с исследованием соотношения между системой образования и общественными потребностями, потребностями и интересами личности⁵. Различные аспекты образования были представлены в работах Н.А. Аитова (образование как один из факторов формирования социальной структуры и социальных перемещений, влияние образования на производственную деятельность), М.Х. Титмы (роль образования в профессиональном самоопределении молодежи, формирование студенчества и его социальный облик), В.Н. Турченко (НТР и развитие образования), В.Н. Шубкина (образование, жизненные планы и пути молодежи, сравнительный анализ ориентаций на образование в разных странах) и др.

«Ни одна страна не может быть более развитой, чем развито ее образование».
Дж. Кеннеди, президент США

В 1980-е гг. А.М. Осипов, Ф.Р. Филиппов, раскрывая специфику социологического изучения образования, определяют его как *социальный институт*. В дальнейшем в социологии складывается подход к образованию как к *социальному институту*, выполняющему экономическую, социальную, культурную функции в обществе. Г.Е. Зборовский расширил понимание функций образования, определяя его как социальный институт, реализующий в процессе взаимодействия социальных общностей функции социализации, развития личности и общественных (экономических, социальных, политических и иных) структур⁶.

В 1990-е гг. в связи с формированием рынка образовательных услуг и появлением негосударственных образовательных учреждений социологи стали исследовать потребности личности и социальных общностей в образовании и самообразовании, особенности функционирования и проблемы развития негосударственных образовательных учреждений и т.д. (В.Т. Лисовский, В.Я. Нечаев, В.С. Собкин, Ф. Шереги и др.).

Современная российская социология образования находится в постоянном поиске. Это проявляется и на *теоретико-методологическом*, и на *предметном, феноменологическом* уровне. Рядом с государственной системой возникает дополняющая ее, а в чем-то альтернативная негосударственная система образования. Возможности частных школ и институтов,

¹ Характерна тема I конгресса Социологической ассоциации Украины «Социологія в ситуації соціальних невідзначеностей» («Sociology in situation of social ambiguities») (2009, октябрь).

² Бауман З. Мыслить социологически. М., 1996.

³ Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2002.

⁴ Астафьев Я.У., Шубкин В.Н. Социология образования // Социология в России. М., 1998; Собкин В.С., Емельянов Г.А. Динамика становления исследований по социологии образования (в период 60-90-х годов) // Труды по социологии образования. М., 1993;

⁵ Коган Л.Н. Общее и специальное образование как предмет социологического исследования // Проблемы общего образования трудящихся промышленных предприятий Урала. Свердловск, 1969. С.4-5.

⁶ Зборовский Г.Е. Социология образования: В 2-х ч. Ч.1. Социология допрофессионального образования. Екатеринбург, 1993. С.38.

авторских программ – требуют переосмысления концептуализации социологии образования. Социология образования становится *полифоничной*, отражая общую тенденцию развития социологии как науки. Характерны мнения, высказанные в рамках дискуссии «Основные категории современной социологической мысли: единство и многообразие»: «Комплексный анализ проблемы понятийного аппарата выявил трудности на всех уровнях социологического знания. Меняется традиционный объект социологии: общество становится глобальным и в то же время дифференцированным. Так как этот процесс протекает противоречиво, это приводит к изменению взглядов на привычное для социологов «национальное» общество, привязанное к конкретной стране. Такая подвижка наиболее существенно влияет на предмет социологии... Социология как наука стала мультипарадигмальной. Каждая парадигма порождает соответствующее ей «парадигмальное созвездие понятий»... Множащиеся частные теории... воспроизводят с необходимостью собственный и часто весьма специфический аппарат познания социальных процессов»¹.

При этом сегодня многое видится совсем по-другому. Но что-то и теряется. К очевидным потерям стоит отнести – отсутствие *единой методологической программы* образования, длительное время занимавшей господствующее положение в социологии образования. Несмотря на ее диалектический характер и опору на богатейший культурологический материал, она не справлялась с антиномичными проблемами, которые не имели простых решений.

В последние десятилетия акценты зарубежных и отечественных исследований постепенно смещаются к *социальным аспектам содержания* образования с позиций передачи культуры, организации образовательной деятельности, что отражает повышение интереса к *личностному* аспекту образования, поскольку именно личность выступает основным субъектом социальных изменений. Таким образом, сама логика внутреннего развития зарубежной и отечественной социологии образования, современная ситуация в российском обществе и системе образования обусловили формирование интереса к проблематике личности педагога и учащегося, студента, в частности, к проблемам особенностей социализации личности в процессе обучения, выявлению факторов, способствующих или препятствующих формированию личностного потенциала субъектов образовательного процесса, совершенствование качества образования.

Социология образования призвана выявить, каков *социальный вызов образованию со стороны современного общества*? Насколько оно (и, прежде всего, – система образования в России) сегодня готово ответить на вызовы времени? Кардинальное изменение значимости и социальной роли образования – один из важнейших социальных процессов в современном социуме, что и определяет возрастающий интерес науки (в том числе – социологии) к проблемам образования.

В сфере образования к XXI в. в России произошли заметные качественные сдвиги²:

- прежнее единообразие учебных заведений сменило многообразием их типов;
- унифицированные учебные программы заменили вариативные образовательные программы, содержащие федеральный, национально-региональный и локальный компоненты;
- механизмы финансирования образовательных учреждений и методы управления ими сблизились с рыночными;
- принципиально обновилось содержание социально-гуманитарного образования;
- сложился негосударственный сектор образования;
- расширилась автономия учебных заведений;
- сформировалась многоуровневая система высшего образования.

Но нельзя не видеть и нежелательных тенденций³. Например, вариативность образовательных программ обусловила фрагментацию образовательного пространства; конкуренция

¹ О понятийном аппарате современной социологии // Социс. 2003. №2. С.139.

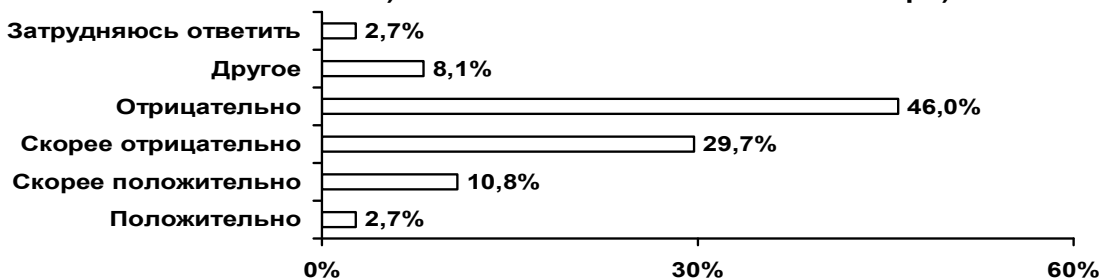
² Кондрашов П.Е. Десятилетие перемен edu.seu.ru/articles/kondrashov.htm

³ Жуков В.И. Университетское образование: история, социология, политика. М., 2003; Ильин В.В. Высшая школа в современной России: пути выхода из кризиса // Философия образования. М., 1996; Красноженова Г.Ф.

на рынке платных образовательных услуг вызвала структурные диспропорции и во многих случаях отрицательно сказалось на качестве обучения и профессиональной подготовки. Меры, принятые по упорядочению расходования внебюджетных средств, существенно сузили экономическую самостоятельность государственных учебных заведений. Следовательно, можно говорить о том, что к концу 1990-х гг. в сфере образования сложилась внутренне противоречивая ситуация, представляющая собой сочетание кризисных и восходящих процессов, бурного роста и стагнации.

Если говорить о высшем образовании, то за последнее десятилетие доля «договорников» в государственных вузах выросла с 23,1% до 57%. Число студентов, получающих образование на платной основе в ГОУ увеличилось почти в 6 раз¹. И это в условиях, когда в общественном мнении четко прослеживается преимущественно негативное отношение к коммерциализации образования:

Рис.1. Как вы относитесь к предполагаемому переходу ВПО на контрактную (платную) форму обучения?
(НМС "Vector" /опрос 42 экспертов - из числа ППС МГУ, РГГУ, МИФИ/. Советская Россия. 2008.15 октября)



Произошло резкое снижение качества ППС: отток молодых кадров, старение педагогического корпуса (58% профессоров – старше 60 лет); перегрузка преподавателей в связи с работой в нескольких местах (с 1995 г. при росте числа студентов в 2,3 раза штатный преподавательский состав вузов увеличился только на 20%)².

Реформы в образовании, постоянно идущие или готовящиеся, требуют их серьезной корреляции с социокультурными процессами. Фундаментальные изменения в обществе отражаются в ценностях актуальной культуры, в смене парадигм познания. В современном мире (в том числе и в России) исследователи образования и культуры имеют дело с сосуществованием разных детерминант. По данным социологических опросов, многие россияне определяют свою социальную удовлетворенность социально-экономическими реформами в основном по критериям реализации своих материальных интересов. Но нельзя не видеть и тех, кто ориентируется преимущественно на культуру, постматериальные ценности. Тем самым, социолог оказывается в ситуации, сходной с существующей в новейшем постклассическом естествознании: неустраняемая множественность точек зрения на одну и ту же реальность означает невозможность «божественной» точки зрения, с которой открывается вид на всю реальность, истина в последней инстанции. Новая эвристика предполагает неклассический взгляд на социокультурную, образовательную реальность, ориентируется на новые регуляторы, предписания: плюрализм, ипостасность, холизм, синергизм, дополнительность, релятивизм, нелинейность. Именно эти принципы должны постепенно стать основными в процессе познания, в системе образования. Соответственно, появляется новый инструментарий, позволяющий содержательно, качественно определить эффективность образовательных реформ.

Описывая новые научные методологии, многие авторы используют понятие «постмодернизм»³. Причем речь идет не столько о формальных поисках, а о важном компоненте актуальной культуры конца XX в. В конечном счете, суть проблемы – отказ делить людей на

Высшая школа России. Проблемы сохранения интеллектуального потенциала. М., 1998; Кузьминов Я. Реформа образования: причины и цели. //Отечественные записки, 2002. №1. С.91-106; Социс. 2003. №4; и др.

¹ Лобко А. Хочу учиться, но требуют жениться // Литературная газета. 2009. 10-16 июня.

² См.: Там же.

³ Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна. СПб., 1998.

«творцов» и «мещан». Постмодернизм стирает (во всяком случае – концептуально) оппозицию между массовой и элитарной культурой, противостоит стремлению к глобальным проектам и трансформациям, реализующимся сверху и за счет тех, кто лишен возможности изложить свою точку зрения. Для системы образования здесь открывается поле поиска ответов на дьявольски сложный вопрос: «Как совместить качество и массовость образования?».

Постмодернистское мировидение лишь часть сегодняшней актуальной культуры, создающей новые ориентиры для образования. Это связано и с глубинным социокультурным процессом – быстрым усложнением социального мира, которое опрокидывает основу классической науки – простоту. Не может не зашататься и вся конструкция современного образования, опирающегося на методологию и методику упрощения, сведения сложного к простому, движения мысли от простого к сложному. В результате реальный социальный мир и его образ в сознании современного учащегося все более расходятся. Возникает насущная потребность в формировании у учащихся нового синергетического мировидения, в котором понятие «сложность» является ключевым. Возможно, данное противоречие позволяет лучше понять ту проблему, на которую социологи образования выходят уже многие годы: учителя (на 70-80%) считают, что у большинства учащихся нет желания учиться, а ученики (50-60%) стремятся учиться, но... «не тому» и «не так».

Синергетика подчеркивает пределы человеческих возможностей. Оказалось, что не все проблемы имеют решение (во всяком случае – эффективное, легитимное, нравственное). В процессе обучения эти пределы связаны с лавинообразным увеличением количества информации. Попытки системы образования ответить на этот вызов традиционно – механическим увеличением объема изучаемой информации или сроков обучения – неэффективны, но связаны с бессмысленной растратой сил и средств, а самое главное – творческого потенциала учащихся (да и учителей, педагогов).

Подчеркнем и то, что синергетический подход к системе образования требует учета особенностей этой системы. Как отмечает В.А. Сухомлин, «одним из характерных ее свойств, которое не учитывается реформаторами, является так называемая *унаследованность* (*legacy*). Унаследованные системы за долгое время использования становятся неотъемлемой частью жизни и деятельности многих людей. Когда эти системы начинают заметно отставать от требований современных или грядущих технологий, встает естественный вопрос об их обновлении. Учитывая наработанную за годы практическую ценность унаследованных систем, их чрезвычайную сложность, а также высокую стоимость их полной реконструкции, для обновления унаследованных систем применяют специальные технологии. Такие технологии позволяют сохранить все полезные функции унаследованной системы, перевести ее на рельсы современных решений, обеспечить гибкую интеграцию со всем информационным миром»¹.

Еще один важный аспект социокультурных изменений – их *динамизация*. Сбывается давний прогноз Тоффлера о «футурошоке» («стабильность умерла»). Отсюда важнейшая задача образования – ориентация молодых людей на готовность к жизни не только в усложняющемся, но и в быстро меняющемся социальном мире. Но ее решение – и в этом серьезное противоречие – не может не натолкнуться на естественный *консерватизм* школы как социального института.

Сложное, динамичное современное общество создает благоприятную среду для расширения поля конфликтов. Они становятся одним из самых распространенных способов социального взаимодействия. Между тем из четырех основных принципов образования и воспитания в XXI в., выделенных экспертами ЮНЕСКО, – *научиться жить, научиться знать, научиться делать, научиться жить вместе* – именно последнему в сегодняшней системе образования уделяется наименьшее внимание. Но такое умение – жить в согласии с другими – не рождается само собой. От системы образования требуется формировать «культуру конфликта», «культуру согласия», «культуру мира и ненасилия», развивать одно из важнейших качеств личности XXI в. – толерантность, уважение к себе и к другим.

¹ Сухомлин В.А. Пустое множество // Отечественные записки. 2008. №6. С.5.

Цивилизация вступает в период, когда знания и информация станут важнейшим мерилем социального развития человечества. И *школа* (в широком смысле слова) превращается в *определяющий* социальный институт общества. Можно обратиться не только к перспективам, но и к сегодняшнему дню. Без серьезных изменений в образовании невозможны были бы ни научно-технический прогресс, ни достижения в мировой экономике, ни социально-политические изменения демократического характера.

В XX в. *образование* превратилось в одну из важнейших отраслей человеческой деятельности. Образование ныне стало делом большой политики. Правящие элиты развитых стран при разработке политической стратегии все более воспринимают идеи о качественном изменении социальной роли образования. Мы согласны с В. Садовничим в том, что «сегодня важнее серьезно задуматься над тем, какие задачи должна решать система образования, чем обсуждать те или иные ее конкретные стороны»¹.

Важнейшая проблема современного образования – его *эффективность* для общества и для личности². По оценке американских социологов, *эффективные школы отличает:*

- самостоятельность учителей в решении вопросов обучения и воспитания;
- умелое руководство;
- стабильность учительских кадров;
- участие учителей в разработке программ;
- обеспечение профессионального роста учителей;
- участие родителей в работе школы;
- признание учителями важности академических результатов учащихся;
- оптимальная организация учебного процесса;
- поддержка школы местными властями;
- сотрудничество среди учителей;
- формирование у учителей и учащихся чувства общности;
- стремление учителей к ясным и высоким целям;
- создание в школе атмосферы порядка и дисциплинированности, творческого поиска.

С позиций социологии *образование* в силу своей специфической роли в обществе предстает в различных ипостасях:

- *вид и процесс деятельности*; деятельностный подход (В.Н. Шубкин) делает акцент на образовании как на сфере социальной активности индивида и социальных групп, как особой деятельности всех социальных субъектов;

- *качественная определенность человека*, обладающего совокупностью систематизированных знаний, умений и навыков, которые он приобрел самостоятельно либо в процессе обучения в специальных учебных заведениях;

- *ценность*, которая опосредует взаимодействие социальных субъектов в процессе обучения (социокультурный подход). Социокультурный подход (В.Я. Нечаев) сформировал новый взгляд на образовательный процесс с позиций личности, ее потребностей, установок, мотивов, интересов, ценностей и активности в нем. Личностное измерение образования выходит на первый план, поскольку основная роль в процессе социальных изменений принадлежит личности и социальной общности как субъектам действий³;

- *фактор изменения и воспроизводства социальной структуры общества* и показатель социального статуса индивида (стратификационный подход, представленный в работах Н.А. Аитова);

- *социальная система*, которая характеризуется как совокупность системы преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, сети реализующих их образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов, системы органов управления образованием

¹ Садовничий В. Пока еще не поздно// Поиск. 2002. №3. С 3.

² Колесников Л.Ф. Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования М., 1991.

³ Нечаев В.Я. Социология образования. М., 1991. С.11.

и подведомственных им учреждений и предприятий, то есть дошкольное, школьное, профессионально-техническое, среднее специальное и высшее образование рассматривается сквозь призму образовательных и профессиональных программ;

- *институт общества*, выполняющий функции подготовки и включения индивида в разные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества;
- *сфера деятельности*, которая, с одной стороны, интегрирует различные по форме компоненты учебной деятельности в единую подсистему общества, с другой, выступает полем взаимодействия учебного процесса, учебной деятельности с другими видами и формами жизнедеятельности субъекта по поводу функций образования;
- *социально-образовательное пространство* – «социальное пространство, где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляется специальная деятельность различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации»¹. В социально-образовательном пространстве размещены не столько физические объекты, наполняющие пространство, сколько различные факторы, условия, связи и взаимодействия субъектов образования, определяющие характер образовательных процессов в целом. Осуществление педагогической деятельности в социально-образовательном пространстве позволяет создавать условия для становления и развития личности в более широком социальном контексте, учитывая разнообразие интересов и склонностей обучаемых.

Специфику социологического подхода к образованию можно определять по-разному. Представляется эвристичной трактовка *сущности социологии образования* известного отечественного социолога Л.Н. Когана: «Социология образования призвана дать ответ на следующие вопросы: 1) в какой мере существующая система образования удовлетворяет общественные потребности в образованных, подготовленных людях, в том числе в специалистах в разных отраслях народного хозяйства; 2) в какой степени эта система удовлетворяет потребности и интересы самих обучающихся; 3) что является стимулом образования: практические, инструментальные нужды или же превращение потребности в знаниях в самоцель личности; 4) влияние образования на все системы общественной жизни; 5) перспективы и тенденции развития образования, пути достижения оптимальной взаимосвязи всех элементов этой системы»². Самым важным в данном определении видится ориентация на интегративный подход в социологии, преодолевающий ограниченность социоцентристского (от общества к человеку) и антропоцентристского (от человека к обществу) подходов и рассматривающий образование в ракурсе удовлетворения социальных потребностей и общества, и личности.

Образование можно изучать с разных научных позиций: философских, педагогических, культурологических, социально-психологических, социологических. «В чем сущность социологического подхода к образованию, чем он отличается от педагогического? – ставит вопрос Г.Е. Зборовский и отвечает. – Прежде всего, пониманием образования не только как социальной системы (или даже совокупности нескольких социальных систем), но и как социального института, включенного в структуру существующих общественных отношений. Следовательно, социологический подход нацелен на определение места и роли образования в обществе. Социологический подход означает рассмотрение образования как одного из наиболее значимых элементов образа жизни людей, тесно связанного с другими элементами повседневного (регулярного) способа деятельности»³. Если рассматривать образование как единство деятельности, системы и социального института, то все эти компоненты – исторически видоизменялись.

¹ Колтунова И.Р. Образование в период детства как пространство образовательного лидерства. Екатеринбург, 1999. С.67-68.

² Коган Л.Н. Социология культуры. Екатеринбург, 1992. С.72-73.

³ Зборовский Г.Е. Социология образования. Екатеринбург, 1993. Ч.1. С.35-36. Подробнее см.: Зборовский Г.Е. Образование. Научные подходы к исследованию // Социс. 2000. №6; Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования. М., 2005; и др.

Истоки многих проблем образования в нашей стране – в *низком уровне востребованности знаний и культуры*. А это в свою очередь деформирует весь учебный процесс, не создает достаточных мотивов и стимулов к эффективной учебе. Наиболее общей, стратегической целью образования должны стать *воспроизводство и развитие культуры* во всем ее многообразии¹. Можно выделить и более конкретные цели обучения:

- подготовка человека к включению в сложный окружающий мир;
- индивидуальное развитие человека.

Происходит *гуманизация целей образования*, утверждается ориентация на свободное саморазвитие человека. При этом нельзя не учитывать и то, что современная индустриальная (постиндустриальная) цивилизация содержит и немало дегуманизирующих моментов, определяя процесс отчуждения личности. «На протяжении всего XX столетия нарастало чувство абсурдности бытия. Технический и научный прогресс резко усилился, но обнаружил свою полную отрешенность от забот и тревог, которые обуревают человека в его повседневной жизни... Духовная притягательность всех старых ценностей в XX веке была безвозвратно утрачена»². Исторический излом, смена парадигмы миропонимания, разрушение привычных представлений и системы ценностей актуализируют мировоззренческую, духовно-нравственную проблематику. Основой мировоззренческой культуры личности является знание: философское, естественнонаучное, гуманитарное и т.д. Знание – познание как форма теоретического освоения мира и интериоризированная индивидом культура формируют мировоззренческий комплекс человека.

Основной формой обучения должен стать *диалог*. Соответственно, образование выходит за рамки простого обслуживания социально-экономического развития, все более становясь основой сохранения и воспроизводства культуры. Изменения в целевых установках образования сопровождаются *новыми явлениями в обучении*:

- *коренное изменение содержания знаний* (переход к целостному, интегрированному знанию, дающему не столько информацию, сколько методы ее освоения, ориентация на ценностное знание, развивающее духовные, нравственные основы личности);
- *возрождение развивающей педагогики, идущее весьма трудно и противоречиво*;
- *изменение организационных основ современного образования* (возрастание самостоятельности учебных заведений, повышение роли органов местного самоуправления, развитие альтернативных образовательных учреждений);
- *переход (в образовании, самообразовании) к реализации принципа непрерывности*. Принцип «образование на всю жизнь» сменяется принципом «образование в течение всей жизни». Всемирный форум по социальному развитию (Копенгаген, 1995)³ определил необходимость «проведения в жизнь стратегий, побуждающих людей поддерживать, совершенствовать и модифицировать свои навыки и умения в течение всей жизни посредством образования и профессиональной подготовки»;
- *возрастание роли самообразования*. До 1950-х гг. основным принципом работы школы было – обучить ребенка тому, что он «должен знать», когда вырастет⁴. Ныне ситуация

¹ Представляется, что этот – социокультурный, нравственный – аспект образования удачно уловил В. Даль: «Образовывать, образовать – кого, совершенствовать, улучшать духовно, просвещать; иногда придавать наружный лоск, приличное, светское обращение, что составляет разницу между просвещать и образовывать. Науки образовывают ум и знания, но не всегда нрав и сердце. Учение образует ум, воспитание и нравы. ...Образованный – сделанный, сложенный или составленный; образованный – человек, получивший образование, научившийся общим сведениям, познаниям; образованный – научно развитой, воспитанный, приличный в обществе, знающий светские обычаи, первое, умственное образование; второе, внешнее; для нравственного нет слова» (Даль В. Толковый словарь великорусского языка. Т.2. М., 1979. С.613-614).

² Двадцать лекций по философии. Учебное пособие. Екатеринбург, 2002. С. 397 – 398.

³ «Образование становится фактором, который сопровождает преобладающее большинство людей всю их жизнь, а не только годы раннего детства» (Хюсен Т. Образование в 2000 году. М., 1977. С.19).

⁴ 1950-е гг. были рубежом, до которого требование Я.А. Коменского «Учить всех, всему, обо всем» определяло критерии прогресса образования.

кардинально меняется. Характерно мнение Т. Хюсена¹: «В быстро меняющемся индустриально развитом обществе любые специальные знания быстро устаревают. Человек должен постоянно учиться, чтобы приспособиться к изменениям, порожденным развитием науки и техники. Это означает, что главное в процессе учения (а он должен продолжаться всю жизнь) – основные навыки восприятия новых знаний. Эти навыки, которые можно применять в разнообразных, непредвиденных ситуациях, обретают стратегическое значение. Наиболее важным из них является, конечно, умение самостоятельно учиться». Представляется, что с учетом отмеченной тенденции справедлива позиция Е.А. Шуклиной, обосновавшей институционализацию социологии самообразования как самостоятельной отраслевой социологии²;

- *изменение стратегии образовательной политики.* Смена ориентира образования: «готовить сегодняшних граждан для жизни и работы в завтрашнем мире, в котором единственным постоянным фактором будет изменчивость»³. Учет потребностей и долгосрочных перспектив социально-экономического, научно-технического и социокультурного развития России и всего мирового сообщества – основа стратегии развития отечественной системы образования. Перед социологией образования возникает необходимость выйти за пределы изучаемой системы, освоить полученные в других отраслевых социологиях данные о тенденциях и перспективах социально-экономического развития, обосновать – на этой широкой основе – перспективный социальный заказ системе образования.

С точки зрения образования как *деятельности* основным выступает отношение «учитель – ученик». Но и оно – при всей его универсальности – изменялось от эпохи к эпохе. Призвание учителя возникает как «встреча» его деятельности с отношением учеников. Поскольку образование как деятельность является двунаправленным процессом, то не только профессиональное знание предмета, но и «свет» в глазах учеников – необходимые моменты деятельности учителя. Не все ученики выбирают профессию учителя, но если учитель реализует свое призвание, то этот пример может транслироваться в другие профессии.

Самая простая трактовка образовательного процесса – *субъектно-объектное отношение*, в процессе которого транслируется жизненный опыт старшего поколения. Субъектно-объектные отношения реализуются в стремлении школы формировать личность согласно требованиям общества, приспособить ученика к существующим социальным условиям. Роль учителя сводится к функции государственного служащего. Образование как субъектно-объектный процесс – не просто взаимодействие «учитель-ученик», а скорее отношение «государство-школа». Трудно требовать от учителя повернуться «лицом к ученику», пока государство стоит «спиной к школе».

Но в последнее время усилиями многих теоретиков (особенно – в рамках концепции «педагогики сотрудничества») показано: образование нужно понимать и как *«субъектно-субъектное» отношение*. Общий поворот к педагогике сотрудничества наметился у нас и теоретически, и практически. Происходит изменение и в ориентациях учителей в сторону утверждения принципа гуманизма. Он *означает рассмотрение человека как основной цели, ценности, меры образования*⁴.

Гуманизация системы образования – это создание оптимальных условий для развития способностей каждого ученика, для формирования творческой индивидуальности. И тут мы сталкиваемся с очевидным парадоксом современных систем образования: они, как и многие другие социальные институты, *оказывают на индивида уподобляющее воздействие* с целью его подготовки к профессиональной деятельности. Однако в современных видах деятельности (и особенно – в науке) возрастает значимость способности человека к *творчеству*, которая нередко выхолащивается системой образования⁵.

¹ Хюсен Т. Современные тенденции развития образования // Перспективы. 1983. №1. С.12.

² Шуклина Е.А. Самообразование как отрасль социологического знания//Социс. 1999. №4.

³ ЮНЕСКО. Деятельность в области образования во всем мире. Париж. 1994. С.8.

⁴ См.: Кусжанова А.Ж. Социальный субъект образования. [Электронный ресурс] <http://www.newlibrary.ru>

⁵ Константинов М.С. Элементы институционально-эволюционной теории в социальной философии М.К. Петрова. Ростов н/Д, 2005.

Изменение целей и содержания образования требует перемен в *технологии обучения*. В традиционной педагогике обучение сводилось, в конечном счете, к набору технологий передачи готового материала. Основной смысл новой педагогической концепции – поворот к формированию культурного, духовного *потенциала*, который будет востребован в будущем. Из прошлого опыта отбирается то, что необходимо для будущего. В этом случае говорят об активности ученика и диалогичности самого процесса образования.

Дискуссия между представителями этих точек зрения привела к пониманию, что эти подходы в сущности взаимодополнительны. Идея взаимодополнительности позволила говорить об интегративности и процессуальности процесса образования.

Итак, образование – не просто обстоятельство, а необходимое обстоятельство: пока существует человеческое общество (разделенное по полу, возрасту и труду) будет существовать процесс образования. Но формы этого процесса будут постоянно изменяться. Субъекты образования – «учитель» и «ученик» – будут рассматриваться как его функции. А это позволит объединить проблему формы и содержания образования с субъектным и структурно-функциональным подходами. Это опять-таки не две разные проблемы, а одна проблема, выступающая в разных обликах. Наконец, образование – не только *обстоятельство*, не только *необходимое обстоятельство*, но и постоянное обстоятельство.

Образование всегда связано с определенной социокультурной сферой. Оно – один из наиболее динамичных факторов воздействия на социальные процессы. Это позволяет охарактеризовать образование как важнейший *социальный институт* общества конца XX – начала XXI вв. и как особый *вид человеческой деятельности* по получению знаний, умений, по формированию личности. Возможны два подхода к социологии образования:

- *институциональный подход*;
- *личностный подход*.

Образование как социальный институт выступает в различных проявлениях, исследование которых и составляет предмет социологического анализа:

- *сфера жизни общества*, на которую воздействуют различные социальные условия, определяющие многоплановость *социальной среды* школы, педагогической среды;
- *важный канал социальной мобильности, воспроизводства социальной структуры и социально-профессиональной структуры общества* (и – соответственно – воспроизводства усиливающегося в российском обществе социального неравенства);
- *реализация разнообразных функций и институционализированная форма удовлетворения разнообразных образовательных потребностей обучающихся*¹;
- *особый вид социального пространства*, структура образовательного пространства определяется уровнями и профилями образования (уровни – дошкольное, начальное, среднее, высшее, поствузовское; профили – общее, профессиональное /техническое, гуманитарное, социально-экономическое, естественнонаучное; педагогическое, инженерное, юридическое, сельскохозяйственное и т.д.), его *масштабами* (глобальное, европейское, федеральное, региональное, муниципальное и т.д.), *взаимосвязью между его отдельными компонентами*;
- *сеть образовательных учреждений*, различающихся по характеру и уровню материально-технической базы. Реальный разрыв в этих условиях педагогического процесса, в стартовых позициях для пединноваций должен учитываться при оценке их возможностей и результатов;
- *форма занятости и трудоустройства* для персонала этих учреждений, характеризующаяся определенной *степенью и качеством кадрового обеспечения отрасли* в масштабах страны, отдельных регионов и территорий;
- *процесс обучения*, включающий и субъектов (Учитель-Ученик), и содержательную сторону (учебные планы, программы с набором определенных предметов, дисциплин, кур-

¹ Образование как социальный институт [электронный ресурс] <http://socio.rin.ru/cgi-bin/article.pl?id=627>; Социология образования. Труды по социологии образования. Том IX. Вып. XV / Под ред. В. С. Собкина. М., 2004;

сов). Соответственно, применительно к системе образования можно говорить об *особых социальных общностях* (педагоги и учащиеся) и об *учебной и обучающей деятельности* как особых видах *социокультурной деятельности*;

- *определенная ценность*, связанная с установками, интересами, ориентациями и учащихся, и их родителей, и учителей;
- *определенные результаты, уровень и качество образования*, степень их соответствия не только индивидуальным склонностям учащихся, но и многообразным запросам общества, рыночной экономики. Речь идет о функциональной грамотности современного выпускника школы, его готовности к жизни и работе в XXI в. Отсюда перенос акцента с непосредственных результатов обучения на формирование у учащихся современных методов анализа, мышления, потребности в самообразовании;
- *сфера образовательных услуг*, в развитии которой надо все более ориентироваться на разнообразные (и по содержанию, и по готовности оплатить их – частично или полностью) запросы и потребности учащихся и их родителей;
- *различные формы организации управления* учреждениями образования и педагогическим процессом.

При всей значимости институционального аспекта социологии образования сегодня все более на первый план выходит её *личностное измерение* – потребности, установки, мотивы, ценностные ориентации образовательной деятельности молодых людей. Социологи все чаще изучают *образовательные интересы* современной учащейся и студенческой молодежи России. Связь *ученик – школа (студент – вуз)* проявляется многопланово:

- обновление содержания образования, педагогические эксперименты и инновации во многом определяют *характер учебной деятельности ученика, студента*. В школе (вузе) он получает не только знания и умения, *формируется его потребность в непрерывном образовании, навыки самообразования*;
- общаясь с учителями (педагогами, преподавателями) и сверстникам, одноклассниками (сокурсниками), он приобретает столь необходимый для последующей жизни *опыт общения в коллективе* и умение соотносить свои интересы с интересами других¹. Наличие такого опыта поможет молодому человеку *адаптироваться* в новом для него коллективе (трудовом, учебном);
- именно в школе и вузе (не только в них, конечно) у взрослеющего подростка и молодого человека формируются *жизненные ориентиры и ценностные ориентации*, во многом определяющие его дальнейший жизненный путь. И сегодня актуально (может быть, даже еще более актуально, чем раньше), мнение российского мыслителя И. Ильина²: «Образование без воспитания не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, техническое умение, которыми он, бездушный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, начинает злоупотреблять»;
- наконец, обучение в школе – это и *период профориентации, выбора профессии и первичной профподготовки*, а обучение в вузе – освоение профессий, требующими высокой квалификации, профессиональное самоопределение.

В центре внимания социологов образования, реализующих личностный подход, – социальное взаимодействие *обучаемых и обучающих*. В педагогических дискуссиях последних десятилетий спор идет о соотношении двух моделей образования, двух типов педагогики –

¹ Как образно выразился французский историк воспитания и образования а. Марру, «любое высшее образование включает глубокую, цельную и личную связь между учителем и учеником, где элемент чувства, чтобы не сказать страсти, играет значительную роль». Марру подчеркивает: «когда грек говорит об «образовании ребенка», речь идет прежде всего и по преимуществу о моральном воспитании. Весьма значима в этом отношении семантическая эволюция (начатая в эллинистическом периоде), которая привела слово «педагог» к его современному значению «воспитатель»: дело в том, что этот скромный раб играл в воспитании ребенка более важную роль, чем школьный учитель; последний – не более чем ремесленник, занимающийся узким сектором понимания; напротив, педагог находится рядом с ребенком в течение всего дня, посвящает его в хорошие манеры и в добродетель, учит его держать себя по отношению к окружающему миру».

² Ильин И.А. О грядущей России. М., 1993. С.52.

авторитарной и демократической (педагогика сотрудничества). В рамках социологического анализа эту проблему корректнее сформулировать как сопоставление двух типов данного социального взаимодействия. Причем речь идет не столько о конкретных элементах и формах взаимодействия, сколько о целостности, охватывающей в своем единстве цели обучения, социальная роль учителя, способ взаимодействия «учитель – ученик», роль школы в жизни ребенка, способ обучения, критерии оценки. На основе контент-анализа материалов педагогических дискуссий социологически это может быть интерпретировано следующим образом:

Таблица 1

Сравнительная социологическая характеристика двух типов социального взаимодействия между обучающими и обучаемыми

Признак, проблема, характеристика	Авторитарный тип взаимодействия	Демократический тип взаимодействия
Цели обучения	Главное - ЗУНы (знания, умения, навыки) Цели навязываются учащимся. Научить чему-то	Главное - развитие способностей и интересов учащихся. Цели отражают их надежды. Научить учиться
Роль учителя	Наполняет «пустые сосуды». Учитель всегда прав	Зажигает «факел познания». Учитель и ученик – партнеры
Способ взаимодействия «учитель – ученик»	Монолог, назидание Рольное обучение	Диалог, понимание ученика. Открытое обучение
Роль школы в жизни ребенка	Ребенок для школы	Школа для ребенка
Способ обучения	Информационно - репродуктивный	Деятельностный: ребенок – субъект игр, обучения
Критерии оценки	Главное – учебные, академические успехи	Главное – развитие познавательных способностей учащихся

Конечно, это только схема. Как показывают социологические исследования, эти типы – скорее веберовские «идеальные типы». В реальной жизни, в практике взаимоотношений педагогов и учащихся вряд ли эти типы столь четко разделены. И инструментальнее выглядит *смешанный тип социально-педагогического взаимодействия*, включающий разные виды:

- *эkleктический* – механическое сочетание черт, элементов того и другого типа;
- *конъюнктурный* – ориентация на любой тип или любую их комбинацию в зависимости от моды, ситуации, утилитарных интересов;
- *компромиссный (прагматический)* – стремление во имя пользы дела пойти на определенные уступки, не доводя ситуацию в коллективе до конфликта;
- *переходный* – ориентация на демократический тип сочетается с традиционными стереотипами, нормами, ценностями;
- *синтетический* – реалистическое понимание несовершенства любого типа педагогики, свободное критическое отношение к любым новациям, преодоление, а не отбрасывание старого.

Но авторитарный и демократический типы *социально-педагогического взаимодействия* не равноценны. В конечном счете обновление российской системы образования связано с утверждением отношений сотрудничества, взаимопонимания обучающихся и обучаемых. Путь к этому – преодоление *«трех китов» авторитарного типа* социально-педагогического взаимодействия (*«три Е» – единомыслие, единодушие, единообразие*) в содержании, методах, формах образования, в требованиях к учащимся и педагогам.

Основное направление перемен – *от субъектно-объектных отношений к субъектно-субъектным*. Первые реализуются в стремлении школы формировать личность согласно требованиям общества, приспособить ученика к существующим социальным условиям. Роль учителя сводится к функции государственного служащего. Образование как субъектно-объектный процесс – не просто взаимодействие «учитель-ученик», а скорее отношение «государство-школа». Трудно требовать от учителя повернуться «лицом к ученику», пока государство стоит «спиной к школе». Поворот к *демократическому типу* социально-педагогического взаимодействия предполагает, прежде всего, изменение в ориентациях пе-

дагогов в сторону утверждения принципа гуманизма: *понимание человека как основной цели, ценности, меры образования*. Гуманизация системы образования – создание оптимальных условий для развития способностей обучаемых, формирования их творческой индивидуальности. Основным смыслом нового типа социально-педагогического взаимодействия – *поворот к формированию культурного, духовного, «человеческого» потенциала, который будет востребован в будущем*. Из прошлого опыта отбирается то, что необходимо для будущего.

В рамках исследований системы образования Свердловской области ученикам – старшеклассникам и учителям было предложено оценить их взаимоотношения.

Таблица 2.

Типичное отношение учителей к ученикам в самооценках и оценках учащихся

Типы отношения	Учителя	Ученики
доброжелательное	29	18
ровное, без выделения кого-либо	17	11
требовательное, но уважительное	64	33
стремление заинтересовать, развить инициативу	21	10
готовность без обид отнестись к замечаниям учащихся	11	3
назидательное, стремление постоянно поучать	8	16
готовность помочь, дать совет	25	12
грубое, неуважительное	1	5
панибратское, стремление казаться своим, «ровней»	0	1
высокомерное	1	6
стремление доказать: учитель всегда прав	4	32

Можно сказать: первые шаги по направлению к педагогике сотрудничества сделаны. Весьма незначительная часть учителей относится к ученикам грубо, неуважительно и высокомерно. Еще меньше тех, кто подлаживается к ученикам, играет в «своего» (а дети чувствуют фальшь). Приоритетным становится отношение *«требовательное, но уважительное»*. Часть учителей сделала и следующие шаги по пути к педагогике сотрудничества – относятся к своим ученикам доброжелательно, стремятся помочь им, дать советы. Но лишь немногие (особенно если учесть не самооценки учителей, а оценки учеников) делают еще один шаг – стремятся развить инициативу, готовы выслушать критические замечания учеников. Сравнение оценок учителей и учеников позволяет выявить и определенные различия. Общая тенденция этих различий – *более высокая самооценка учителей, чем оценка их учениками*. Особенно разительно отличаются их оценки позиций: «стремление доказать: учитель всегда прав»; «назидательное, стремление постоянно поучать» (тут оценки учителей более заниженные); «требовательное, но уважительное», «готовность помочь, дать совет» (по этим позициям ситуация обратная). Учителя признают в своих подопечных *«взрослеющих» людей*. Тут и шаг вперед в понимании ученика (*человек, а не объект обучения и воспитания*). И установка – этот человек «еще маленький» и потому нуждается в опеке, заботе, наставлениях, да и не может многие свои проблемы решать самостоятельно. Наконец, это и нерешенная для многих учителей задача – понимание главного принципа педагогики сотрудничества: *ученик это – другое Я*.

Для социологов важно зафиксировать механизм утверждения нового типа социально-педагогического взаимодействия, возникающие проблемы и трудности. Утверждение этого – *демократического* – типа сотрудничества происходит трудно и противоречиво. Его основной принцип – уважение к личности ученика. Но давно замечено, легче уважать человечество, чем конкретного человека. Самое сложное, но и самое главное, в этом типе социально-педагогического взаимодействия: *другой (ученик) = другое Я*. Педагог и ученик являются равными субъектами (партнерами) учебного процесса. Но в реальной действительности в этом равном партнерстве ведущая роль принадлежала и будет принадлежать учителю. Поэтому проблема не только во взаимодействии (учитель – ученик), но и в управлении им со стороны учителя. И нелегко ведя, управляя, остаться равным. Важно видеть и другую сторону проблемы: *уважение – явление многоплановое, разноуровневое*: от нижнего уровня (преодоление грубости, неуважительности, равнодушия) до высшего (готовность принять

другую позицию; стремление развивать творчество, инициативу). К тому же надежды конца 1980-х - начала 1990-х гг. на скорое утверждение нового типа социально-педагогического взаимодействия (как, впрочем, и многие другие демократические надежды той эпохи) оказались иллюзорными. Выяснилось, что демократические реформы – гораздо более сложный, трудный и противоречивый процесс, чем это многим представлялось.

Образование может быть *средством (инструментальной ценностью)* и *самоцелью (терминальной ценностью)*. При этом важно определить не саму по себе ценность образования, а опирающийся на нее выбор реальной, актуализированной образовательной деятельности. В конечном счете, как бы ни были уверены в необходимости и важности обучения взрослые, родители и педагоги, выбор и отношение – за молодыми людьми.

Каковы же *место и роль образования в жизни современного молодого человека*, каковы основные черты и особенности его образовательной деятельности, направленность и специфика его образовательных ориентаций¹. *Институт образования* в целом и школа, в частности, решает ряд социальных задач: содействие становлению личности - профессионала, гражданина; семьянина, человека культурного, готового к самообразованию; профессиональная ориентация молодого человека; создание полноценной базы для последующего непрерывного образования. Зафиксированное социологами *падение престижа образования* в глазах учащихся отражает реальные объективные сложности и трудности современной школы. Существенный момент – *характер мотивации учебы у учащихся*, структура и иерархия мотивов. Как выполняет современная школа свои задачи? Какой социальный смысл школьники вкладывают в свою учебу? Каково их отношение к этой главной на данном этапе жизни задаче?²

Выяснилось, что отношение к учебе задается и диктуется, прежде всего, *прагматической ориентацией*: на первом месте у школьников – желание успешно поступить в институт, на втором – необходимость получения хорошей профессии. Далее идет *абстрактно - познавательная ориентация* («отношусь к учебе с интересом»). Замыкают ранговый ряд варианты ответов, в которых преобладают скорее негативные характеристики, свидетельствующие об отсутствии интереса к учебе. Но важно, что полное отрицание значимости образовательной деятельности зафиксировано менее чем у 1% опрошенных. Причем вариант «сегодня и без образования можно неплохо зарабатывать» не выбрал никто из 11-классников и 9-классников *инновационных школ*.

Таким образом, ведущий фактор, определяющий отношение современного старшеклассника к учебе, – *фактор прагматический*. Этот вывод подтверждается данными социологов на протяжении нескольких последних лет. Но нельзя не видеть и происшедших за эти годы изменений. В рамках общей прагматической ориентации *усилилось стремление поступить в институт, техникум*. Реальным проявлением этого стали значительно возросшие в последние годы конкурсы в вузы. Правда, опыт приемной кампании в вузы 2009 г., когда не ограничивалось число вузов, куда абитуриенты могли представлять результаты ЕГЭ, показал: *стремление поступить в вуз сегодня зачастую не является актом профессионального выбора* (как это было еще сравнительно недавно и как это – по инерции – продолжает интерпретироваться во многих работах по социологии образования).

Несколько *сократилось* за последние годы *негативное отношение старшеклассников к учебе*. Но есть и тревожный момент: значительно (в 3 раза) сократилось число тех, чей интерес к учебе обусловлен возможностью выбирать формы обучения, предметы, учителей. Наиболее это характерно для учащихся общеобразовательных школ (а в них – для 9-классников).

¹ В дальнейшем размышлении о проблемах и перспективах развития образования мы опираемся на результаты наших многолетних (1991-2009 гг.) исследованиях в образовательных учреждениях Свердловской области, охватывающих разных субъектов образовательного процесса. Акцент при этом нами делается не столько на конкретных «цифрах» (данных опросов), сколько на выявленных тенденциях. При необходимости мы используем и данные наших коллег-социологов по проблемам образования и молодежи.

² См. также: Овсянников А., Шувалова В., Шиняева О. Микроклимат в школе и самочувствие школьников и учителей // Народное образование. 1993. №7,8. С. 27-36; Ольшанский В.Б., Волжина Н.Ю. Школьник в изменяющемся обществе (1982-1997) // Социс. 1999. №6. С. 88-95.

Видимо, сказывается возросший реализм нынешних старшеклассников в оценке ограниченных возможностей школы в дифференциации обучения. Одновременно это – и характеристика того, что такая дифференциация пошла не внутри каждой школы, а в основном за счет разделения школ на общеобразовательные и специализированные. Кстати, обобщение результатов внедрения профильного обучения выявило его противоречивость.

Плюсы профильного обучения:

- снижение перегрузки учащихся «ненужными» предметами;
- более четкая (и более ранняя) профориентация – на будущую профессию и вуз;
- экономия на репетиторстве, подготовительных курсах – за счет более качественной подготовки по профильным дисциплинам;
- повышение качества довузовской подготовки будущих студентов.

Минусы профильного обучения:

- нехватка учителей, способных обеспечить высокое качество обучения по профильным дисциплинам;
- ограниченные возможности повышения оплаты их труда – в соответствии с возросшим профессионализмом;
- снижение мотивации учащихся в изучении «ненужных» предметов, что резко ухудшит условия труда и качество работы преподавателей этих дисциплин, негативно скажется на уровне общего образования выпускников школы;
- стимулирование ориентации «школа – вуз», что не позволит преодолеть сегодняшние деформации в подготовке выпускников – в соответствии с потребностями реального рынка труда – на разных уровнях профессионального образования (начальное, среднее, высшее);
- трудности раннего выбора профессии и высокая цена возможной ошибки в выборе;
- отсутствие у подростков и молодых людей возможности что-то изменить, когда такая ошибка в выборе совершена.

Проблемы профильного обучения: сроки перехода, наличие в течение определенного срока обычных и профильных классов, формы и критерии отбора в профильные классы; усиление социальной дифференциации среди учащихся и их родителей; переход от профильных классов к профильным школам.

Все чаще школа рассматривается как *этапное*, а не *промежуточное звено* в жизненном пути выпускника. На этой почве возможно определенное расхождение в ориентациях между учителями (главное – дать учащимся максимум знаний, подготовить к дальнейшему обучению) и учениками. Возможно, этим и определяется преимущественная установка учащихся «учился бы с интересом, если бы...». В качестве основных предпосылок большей заинтересованности в учебе у старшеклассников *тесная связь учебы с реалиями современной жизни* все сильнее опережает возможность выбора форм обучения, предметов, учителей. Недостаточная переориентация школы в этом направлении определяет резкое снижение интереса многих школьников к учебе. Обеспокоенность учителей этим обстоятельством понятна. Скорее речь идет о недостаточном использовании в школе тех факторов, которые бы могли повысить интерес учеников. Нужно не упустить момент: прагматические мотивы, которые в условиях рынка уведут часть ребят из школы (возможность зарабатывать и без полного среднего образования, раньше начинать работу), усиливаются, но еще мало распространены.

Следует учесть и *связь интереса к учебе с организацией учебно-воспитательного процесса*. Здесь есть и позитивное – большинство учащихся удовлетворены своими отношениями с учителями и одноклассниками, по крайней мере, эти отношения не очень снижают интерес к учебе. Но есть и проблемы, требующие особого внимания педагогов: речь идет и о тех, кому учеба дается трудно, у кого нет привычки к постоянным занятиям, и о тех, у кого интерес к учебе носит избирательный характер, связан лишь с любимым предметом. Существенно, что выяснение отношения школьников к учебе сразу позволило увидеть одну из самых «больных» проблем обучения в современной школе – формирования и поддержания интереса к учебе как виду деятельности, а также вопросы *вариативности современного образования*. Причем эти проблемы интересуют даже в большей степени 11-классников инновационных

школ. Вообще специфика образовательных учреждений сказывается в нюансах отношения к учебе, хотя отмеченная нами тенденция сохраняется. Отметим, что *учащиеся инновационных школ* более отчетливо ориентированы на сам *процесс обучения*. Так, ими не выбраны варианты «нет привычки к занятиям», «и без образования можно зарабатывать», «не хочу отставать от других». Итак, в целом отношение нынешних старшеклассников к учебе характеризуется:

- прагматической ориентированностью учебного труда;
- растущим осознанием важности получения образования, пониманием его роли в социальной карьере личности;
- актуальностью проблемы создания и поддержания интереса к учебным занятиям не только в обычных, но и инновационных школах;
- предъявлением достаточно высоких требований к качеству преподавания (этот фактор вышел на 5-е место).

При всей противоречивости и неоднозначности процессов социализации *учеба остается главным средством проектирования дальнейшего жизненного пути*. Конкретизацией этого тезиса служит анализ ответов учащихся на вопрос «Является ли учеба для вас самым важным делом?» Данный вопрос выявляет субъективную самооценку места учебы в иерархии жизненных ценностей подростка. Для большинства респондентов важное значение *учебы безусловно*, хотя мотивация этого ответа различна. Сегодня для 2 из каждых 5 опрошенных учеба важна как подготовка к взрослой жизни. В последние годы значимость этого фактора несколько снижается. Для почти трети опрошенных учеба является ценностью сама по себе (тут ситуация – противоположная). Вероятно, сказывается постепенное формирование нормальных установок «цивилизованного рынка» – на образование и профессионализм как важнейшие факторы социального успеха. Выяснилось (для многих), что без образования такая подготовка и сегодня, и особенно на перспективу мало что значат. Но важно учитывать весь спектр мнений: для каждого четвертого – учеба важна, хотя «есть дела и поважнее». Для 4-10% респондентов (в зависимости от типа школ) роль учебы в их жизни невелика. Итак, учащиеся в первую очередь выделяют *инструментальную ценность* образования как средства дальнейших достижений, шагов в жизни. Сопоставление оценок учителей и учащихся роли учебы позволяет сделать ряд выводов:

- и ученики, и учителя преодолели понимание учебы как самого важного в жизни старшеклассника занятия. Собственно, у учеников такого понимания не было никогда, если говорить о нынешних школьниках и рассматривать явление как массовое. Сегодня к этому приходят и учителя;
- наибольший разрыв в оценке прагматического характера отношения школьников к учебе. Многие учителя (2 из каждых 5) в основном характеризуют это отношение как снижение роли учебы в жизни старшеклассника. Сами же учащиеся подчеркивают эту роль, но считают: главное назначение учебы – подготовка к взрослой жизни, т.е. – говоря социологическим языком – рассматривают эту роль шире, соотнося её с задачами социализации;

- в своих позициях и ученики, и учителя (по этим группам) достаточно единодушны.

Отношение к учебе резко меняется от класса к классу: по нашим данным, соотношение тех, кому нравится или не нравится учиться, составляет: у восьмиклассников – 11:1; у учащихся 9-11-х классов – 3:1. Выявляется узловая точка резкого перепада интересов учащихся – *на рубеже 8-9-го классов*. И тут сказываются социальные и социально-психологические факторы:

- в плане *социальном* – речь идет о негативных последствиях снижения в 1990-е гг. планки обязательного образования – от полного среднего к основному. Рассчитанная на преодоление «обязаловки» и формализма в обучении старшеклассников эта мера заметно сузила социальные возможности для многих из них продолжать обучение. В соотнесении с распространением платных образовательных услуг и сложностями в трудоустройстве подростков существенно усилилось неравенство стартовых возможностей учащейся молодежи;
- в плане *социально-психологическом* – речь идет о рубежных этапах социализации и индивидуализации молодого человека, происходящих возрастных изменениях в социально-

психологических ориентациях. На предыдущих этапах обучения еще не формируется собственное критическое отношение к современному состоянию школы. Оцениваются преимущественно конкретные школьные ситуации, обычно вне их связи с дальнейшими жизненными планами. Мотивация учебы старших подростков характеризуется устойчивым доминированием *мотива самоутверждения*. Равными ему по значимости и близкими по содержанию оказываются *учебно-познавательные мотивы*. В 10-11-х классах наряду с ними все большее значение приобретает *мотив самосовершенствования*, все сильнее проявляется *потребность в самоопределении* как ведущая потребность возраста.

Учеба предстает перед учеником в двух планах: *содержательном* (изучаемые предметы, дисциплины) и *персонифицированном* (преподающие эти предметы учителя). Оба они пересекаются, дополняя друг друга. Если рассматривать содержание образования с точки зрения учеников, то главное здесь – разумная структура учебного плана, соотношение изучаемых ими предметов. Причем «разумность» в их понимании – это учет их предпочтений, склонностей, интересов. Исследования (Свердловская область; 1990-е гг.) выявили определенный перекося в этих предпочтениях: приоритет дисциплин гуманитарного (включая иностранный язык) цикла, определенная недооценка дисциплин физико-математического и – особенно – химико-биологического цикла. С конца 1990-х гг. начинает вновь возрастать интерес к дисциплинам физико-математического цикла (возможно, на волне растущего в массовом сознании понимания «переизбытка» экономистов, юристов, менеджеров и «нехватки» «технарей»). Предпочтения учеников не должны рассматриваться однозначно. Любимый предмет отражает: направленность интересов школьника, его значимость для культурного развития, дальнейшей жизни, личность учителя. Примечательны и оценки учащихся *предпочитаемых ими типов учителей*. Сегодня существуют различные подходы к выделению разных типов учителей. В своих многолетних исследованиях мы исходили из классификации, предложенной Г.Е. Зборовским:

- «друг» (с ним можно поделиться переживаниями)
- «менеджер» (помогает учащимся раскрыть способности)
- «тренер» (формирует знания, умения и навыки, которые пригодятся в жизни)
- «философ» (приучает мыслить творчески, нестандартно)
- «воспитатель» (и на досуге общается с учащимися)
- «экскурсовод» (дает необходимые знания, но сохраняет дистанцию с учениками)
- «генерал» (поддерживает на уроках «железную дисциплину»)

Каким же был выбор учащихся? Устойчиво большинство (3 из каждых 5) отдают свое предпочтение «учителю – другу», «учителю – менеджеру». Типы «генерала», «экскурсовода» и «воспитателя» значимы лишь для 7-11%. Интересно сопоставление этих оценок с отношением школьников к учебе. Чем меньше им нравится учиться, тем сильнее они выражают предпочтение... учителю-другу. И наоборот – чем больше нравится учиться, тем предпочтительнее учитель-менеджер, учитель-философ. Тем самым выбор учащимися типа учителя во многом обусловлен их неудовлетворенностью положением в школе, недостатком подлинного, искреннего, равноправного эмоционального общения, их стремлением почувствовать и осознать себя личностью.

Переход к педагогике сотрудничества обостряет противоречие между *информационной и социально-психологической* функциями учителя. И по профподготовке, и по характеру деятельности, и по требованиям к нему со стороны администрации школы учитель чаще реализует первую. Но ученики отдают предпочтение второй. Важно не допустить и перекося в другую сторону, когда доброжелательность и внимание к ученику не сочетаются с высоким качеством обучения, интеллектуальным развитием, раскрытием творческого потенциала.

Успешная учеба напрямую связывается с адекватностью подготовки школьника к взрослой жизни: профессиональному, социальному, семейному и иному самоопределению. Отношение к учебе как к ценности инструментальной – вообще характеризует современное общество, учеба не рассматривается как роскошь, привилегия «ничего неделания», «пассивной подготовки к жизни». Современный старшеклассник гораздо более четко осознает возраста-

ние своей личной ответственности за свою судьбу в условиях рынка. Поэтому логично, что повышается и ценность образования, и одновременно требования к нему. Что же удовлетворяет или не удовлетворяет современных старшеклассников в учебе? Каковы *факторы их неудовлетворенности учебой?*

Факторы неудовлетворенности учебой можно сгруппировать так:

- проблемы собственно учебного процесса;
- проблема слабой связи знаний с практикой, ближайшим будущим;
- проблемы материально-технического оснащения учебного процесса;
- условия для учебных и внеучебных занятий в школе.

На первое место вышел фактор *недостаточного оснащения, оборудования кабинетов*. Действительно, в эпоху стремительного распространения компьютерных технологий обучения, применения «Интернета» для получения необходимой информации многие предметы по-прежнему преподаются с помощью мела и доски, несмотря на предпринимаемые усилия руководства школ. Педагогу все сложнее, а подчас просто невозможно демонстрировать научные достижения с помощью устаревших ТСО. Применение компьютеров в массовой практике носит пока эпизодический характер. Проблема эта актуальна в большей степени для массовых школ, в меньшей – для инновационных. *Несоответствие оснащения классов требованиям НТР* ведет к снижению интереса к учебе, к неумению школьников пользоваться современными средствами самостоятельного добывания знаний и ослаблению связи практики и получаемых знаний. На втором месте по значимости для всех школьников – *проблемы собственно учебные*. Среди них – и это должно учитываться в современных дискуссиях о содержании школьного образования – старшеклассники особенно остро недовольны *отсутствием альтернативности* (программ, учебников, предметов, учителей) в учебе. И здесь вновь выдвигается вопрос стимулирования интереса к учебе. Поэтому работа педагогов по поиску нового содержания и форм обучения не только не снимается с повестки дня, но еще более актуализируется. Нельзя рассчитывать только на «сознательность» старшеклассника, полагая: если осознание важности учебы налицо, то будет выше и заинтересованность, активность, ответственность, дисциплинированность школьника.

Школа для учащихся – не только учебное заведение. И тем показательнее, что каждый шестой не удовлетворен организацией питания, столько же – организацией досуга. Не останавливаясь на последнем моменте подробнее, подчеркнем свою озабоченность все более проявляющейся тенденцией вывести культурно-досуговую деятельность учащихся за рамки школы. Это особенно негативно для малых городов, ПГТ и сел, где школы утрачивают роль *культурного центра для всего населения*.

Поскольку для школьника важность учебы налицо, необходимо рассмотреть ее с точки зрения реального учебного процесса, выявить ее *результативность*. Это стало возможным с помощью анализа ответов на вопрос: «Как Вам в целом дается учеба?» Важно увидеть не только то, что идет от *ученика*, его установок, но и то, что связано с *учителем*. Без дополнительных заданий, развивающих ученика, позволяющих ему полнее проявить себя, свои склонности (каждый пятый указал на это), теряется интерес к учебе. В рамках дифференцированного подхода работа сводится в основном к помощи отстающим ученикам. При нечетком уяснении причин отставания нередко усилия учителей (и немалые) оказываются неэффективными. Но на отстающих хотя бы обращают внимание, чего во многих случаях нельзя сказать о тех, кому легко, но кто не реализовал себя в учебе.

В наиболее обобщенном виде отношение к образованию проявляется в *оценке функций современной школы и эффективности их реализации*. Сопоставление оценок учеников и учителей отражает их *близость по характеру оценок*. Основное различие таково: *школьники в целом предъявляют учителям более широкий спектр требований, чем те склонны принять*. У такого расхождения есть определенные предпосылки. Для старшеклассников (как бы они к учебе не относились) школа – в конечном счете – выступает основным институтом социализации. Учителя рассматривают школу и обобщеннее (в более широком социальном контексте), и конкретнее – с позиции людей, выполняющих все более широкий круг функций.

Сказывается нормальная реакция человека, испытывающего значительные нервно-психологические перегрузки. Следует учитывать и более ясное понимание учителями ограниченных возможностей школы. Во всяком случае, учителя из своего опыта знают, как часто им приходилось выполнять работу, весьма далекую от их профессиональных функций. Но какие бы объяснения и аргументы не приводились педагогами, недооценка реальных запросов учащихся налицо. И это крайне опасно. С другой стороны, сами эти запросы учеников отличаются определенной нечеткостью. *Практицизм* современных школьников накладывает отпечаток на все их установки. Причем меняется и *направленность самого практицизма* – от отдаленных задач (получить высшее образование, стать высококвалифицированным специалистом) к более близким, непосредственным. Приоритетной задачей современной школы ученики считают помощь в адаптации к нынешним, быстро меняющимся, нестабильным условиям жизни. Сравнивая себя с взрослыми, сегодняшние школьники понимают: школа должна научить жить и выживать в новом обществе, научить каждого жить среди людей. И им нужны соответствующие знания, умения и навыки. Причем – сориентированные и на будущее, и на реальную, сегодняшнюю жизнь. Происходящая переориентация и определяет отмеченную нечеткость их запросов и установок. Действительное отсутствие интереса к учебе у учащихся не столь велико, как это представляется учителям. Сегодня правомернее говорить не об общем снижении престижа образования, а о заинтересованности многих учащихся в качественном изменении характера и содержания образования.

Для более конкретного анализа можно выделить основные качества человека, которые должна сформировать современная школа:

- «человек обучающийся» – овладевший минимумом знаний; освоивший навыки учебного труда; раскрывший свои способности в учебе; подготовленный к дальнейшему обучению – в техникуме, институте, послевузовское обучение;
- «будущий работник, профессионал» – человек, подготовленный к выбору и освоению профессии, к труду в условиях рыночных отношений;
- «гражданин» – обладающий гражданскими, нравственными качествами; знающий и уважающий законы; самостоятельно и критически мыслящий; терпимый к иному мнению, позиции;
- «будущий семьянин» – подготовленный к браку, семейной жизни, воспитанию будущих детей, освоивший культуру интимных отношений;
- «человек культурный» – способный воспринимать, ценить явления искусства, культуры; умеющий общаться, сопереживать; умеющий вести здоровый образ жизни.

По данным наших многолетних исследований, расхождения в оценках учителей и учеников по разным из этих качеств – неодинаковы. Наиболее близки эти оценки по реализации школой обучающих функций (они высоки у тех и у других) и по формированию будущего работника (они, напротив, одинаково низки). Сходны оценки преподавателей и студентов. Но у них само освоение будущей профессии оценивается достаточно высоко и крайне низко – подготовленность к жизни и работе в условиях рынка. Самые большие расхождения между обучающими и обучаемыми в оценке формирования человека – гражданина, человека культурного.

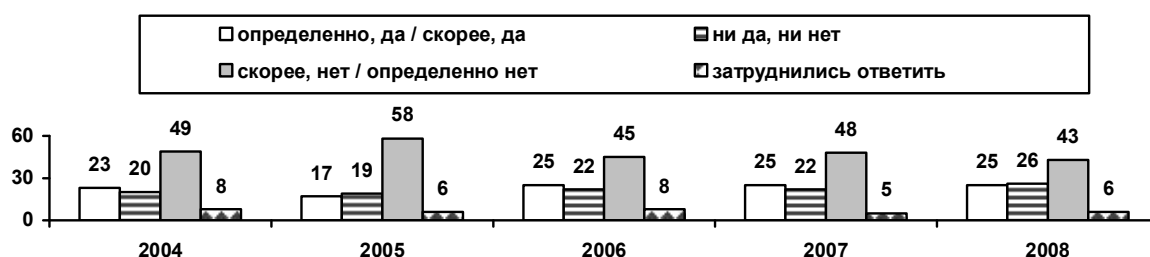
Особое место в социологических исследованиях системы образования занимает изучение мнений *выпускников*. Подводя итоги своей школьной жизни, они выступают в роли своеобразных экспертов. Как оценивают нынешние выпускники свою готовность к поступлению в вуз? Лишь сравнительно немногие считают, что они подготовлены к этому. Конечно, к ответам выпускников нужно относиться осторожно. Сказывается их критическое отношение к традиционной формуле: «Всегда готов!». Сказывается и переоценка многих ценностей. Нужно учитывать и трудности такой самооценки. Но все же ответы отражают важные аспекты функционального кризиса современной школы.

Общество – в условиях социально-экономического и культурного кризиса последних десятилетий – оказалось неспособным реально (а не на словах о «любви к образованию и науке», их социальной приоритетности) проявить уважение к педагогам. И это предопределило

неспособность российской системы образования в полной мере ответить на вызовы XXI в. Приведем лишь один пример, тем более что по мере утверждения в социологии равноправия количественных и качественных методов, значимость экспертных опросов возрастает. И. Милославский (профессор МГУ) поставил вопрос, применительно к преподаванию русского языка в школе, нацеленного на обучение писать без орфографических и пунктуационных ошибок: «Какие из этих знаний оказались востребованными?» И ответил: «Практически никакие», подчеркнув, что школа не отвечает требованиям, которые выдвинула жизнь – умения читать и слушать с разными целями, умения выступать с разнообразными речами, умение вести диалог¹.

Судить о кризисной ситуации в образовании можно по результатам разнообразных социологических исследований. Прежде всего, нарастает неудовлетворенность общим состоянием российской системой образования:

Рис. 1. Удовлетворены ли вы нынешней системой образования в России?
(Левада-Центр; Волков Д. Общественное мнение о российском образовании.
2008. 14 октября)



При этом особенно сильна неудовлетворенность качеством обучения в учебных заведениях НПО, чуть меньше – в учебных заведениях СПО:

Таблица 3

Как Вы оцениваете качество профессионального образования в учебных заведениях²

	+	+-	-+	-	??
Качество НПО в профессиональных училищах, лицеях	12	36	28	8	16
Качество СПО в техникумах, колледжах	16	47	22	6	9
Качество ВПО в вузах	23	43	20	4	9

Существенно изменяется и проблематика доступности образования: все чаще речь идет о доступности (точнее – о недостаточной доступности) качественного образования:

Таблица 4

Какие обстоятельства, на Ваш взгляд, определяют сегодня доступность получения качественных образовательных услуг в нашем обществе?³

¹ Милославский И. «Как мысли выразить себя?» // Известия. 2008. 18 декабря. Позиция ученого-филолога не вызывала бы такой тревоги, если бы она – один к одному – не повторила бы опасений, высказанных (пусть и применительно к другим предметам)... почти 20 лет назад: «Значительная часть учебного материала (27-41% - по математике; 25-45% - по физике; 33-51% - по химии; 15-21% - по биологии), который изучают школьники, им не потребуется ни прагматически, ни для развития их научного мышления (при условии, если они не будут заниматься конкретной деятельностью, связанной с данным предметом). 9-27% необходимой информации учащиеся в школе не получают» (Косолапов С.М., Федотов Н.Н. Современные проблемы образования и воспитания подрастающего поколения. М., 1989. С.16). Печально, но после 20 лет реформирования российского образования «воз», как говорится, и ныне там. С такими темпами речь идет скорее не о том, впишемся ли мы в мировое (европейское) образовательное пространство. Не растерять бы то позитивное, что имелось в нашей образовательной системе на предыдущем этапе.

² Результаты выборочного опроса социологической службой РАГС экспертов-представителей кадровых служб «Мнение о доступности и качестве образования». Опрошен 401 эксперт-представитель кадровых служб в 24 субъектах Российской Федерации по общероссийской репрезентативной выборке. Опрос проведен с 4 по 12 сентября 2008 г.

³ Результаты выборочного опроса социологической службой РАГС экспертов-представителей кадровых служб «Мнение о доступности и качестве образования». Опрошен 401 эксперт-представитель кадровых служб в 24 субъектах Российской Федерации по общероссийской репрезентативной выборке. Опрос проведен с 4 по 12 сентября 2008 г.

Варианты	%
Личное стремление и настойчивость в получении образования	70
Владение деньгами, материальными или другими ценностями	49
Личные качества людей (привлекательность, ум, сила и др.)	38
Традиции и уровень образования членов семьи	30
Обладание властью или доступ к ней	18
Авторитет, определяемый служебным положением	16
Случайные обстоятельства	4
Другое	2
Затруднились ответить	1

(Сумма ответов не равна 100%, так как по методике опроса можно было выбрать несколько вариантов. Данные приведены в порядке убывания количества ответивших.)

На этой основе проявляется неуверенность, что новые поколения россиян получают образование, соответствующее вызовам «информационного общества», «общества знаний», «инновационной экономики». Понятно, что на уровне общественного сознания понятие «хорошее образование» не соотносится столь четко с указанными концептами. Но что оно предполагает не «сиюминутность», а «перспективность», несомненно.

Рис.2. Как вы считаете, сейчас можете ли вы (ваши дети, внуки) при необходимости получить хорошее образование? (Левада-Центр; Волков Д. Общественное мнение о российском образовании. 2008. 14 октября)



Завершить эту статью хотелось бы обращением к одному тревожному факту из истории отечественной социологии образования. Еще в самом начале 1990-х гг., когда нынешняя школьная реформа только начинала разворачиваться, прозвучало серьезное – основанное на анализе материалов репрезентативных социологических исследований – предупреждение человека, внесшего за последние 40 лет огромный вклад в становление и развитие отечественной социологии образования, М.Н. Руткевича: «социальные последствия реформы школы в целом неблагоприятны для развития общества, прежде всего для нынешнего молодого поколения, которому придется принимать эстафету от старших»¹. В дальнейшем – на основе обобщения материалов новых исследований – М.Н. Руткевич вновь повторял свою оценку, нередко даже ужесточая её. Но его призыв (как и мнение многих других социологов образования) о необходимости коренного пересмотра направленности и содержания школьной реформы чаще всего не находил отклика у «реформаторов» системы образования.

Сегодня, когда критика социологами нынешней («вялотекущей», по меткому определению Л.Я. Рубиной) образовательной реформы все более становится позитивной, ищущей выход из нынешней ситуаций, серьезно, аргументировано обосновывающей стратегию развития отечественной системы образования², хотелось бы надеяться, что новому поколению

¹ Руткевич М.Н. Реформа школы и её последствия // Свободная мысль. 1994. №12-18. С.57.

² В качестве примера сошлемся хотя бы на: Радаев В.В., Яковлев В.В., и др. Стратегия российских вузов: ответы на новые вызовы. М., 2008.

российских социологов образования повезет – в плане практической реализации их выводов и рекомендаций – значительно больше.

И еще о личном... Статья редактировалась когда Валерия Трофимовича уже не стало. Но, думается, что и его мысли и ориентиры, как и многих социологов нашего поколения, выразил, завершая свою книгу «Неравенство и образование» Д.Л. Константиновский: «Дело не собственно в образовании как таковом. Меня интересует, чего люди хотят в сфере образования, в связи с образованием, от образования, и насколько им это доступно. То есть образование как существенная часть человеческих ожиданий, как важная часть судьбы. Отсюда интерес и к сфере образования, и к неравенству, социальной мобильности и прочему с этим связанным... Это на самом деле не про образование. Это про людей. Про перемены во всем обществе, не только в образовании, и прежде всего не в образовании. Конечно, по существу, я увидел сюжет. Из жизни. Из истории. И не мог не загореться»¹.

Шапко В.Т. *Боронина Л.Н., к.ф.н., доц., Вишневский Ю.Р., Пинженина М.В., ст. преп. УГТУ – УПИ имени Первого Президента России Б.Н. Ельцина*

Динамика ценностных ориентаций учителей в свете межпоколенческих отношений

Сегодня – после слома социалистических ценностных ориентаций – в массовом ценностном сознании происходят сложные, противоречивые процессы. Как и в обществе в целом, здесь преобладает состояние неустойчивого равновесия. Идет *сложный и мучительный выбор фундаментальных ценностей*. Особенно значимо в этих условиях изучение динамики ценностных ориентации учителей, чья роль в процессе аксиологического (ценностного) выбора двоякая. С одной стороны, *меняются их собственные ценностные ориентации*. С другой, – они оказывают серьезное *воздействие на формирование таких ориентаций* (шире – на процесс социализации) *учащейся молодежи*. С этим связана и их особая *роль в межпоколенческом диалоге*. Взаимоотношения двух поколений – молодого и старшего – нередко рассматриваются сегодня как конфликтные. Для современного российского общества острота конфликта усиливается прежде всего в связи с кардинальными изменениями в социальной жизни. К тому же старшему поколению трудно предъявить молодежи какие-то особые успехи и достижения. Существенный фактор конфликтности – слом, переоценка ценностей. При чем резонно предположить, что граница этого слома проходит как раз между поколениями. Кризис ценностного сознания молодежи отражается и на межпоколенческих отношениях. В конечном счете традиционные ценности (особенно, когда речь идет о тоталитарном, авторитарном обществе) – это ценности, усвоенные поколением родителей, старших. Отказ детей от них вольно или невольно означает и критику, осуждение ими образа мыслей и жизни отцов. Здесь важно учесть разные уровни *отношения детей к ценностям взрослых* (в том числе и учителей): на *индивидуальном* уровне конкретные родители (учителя) влияют на своих детей, учащихся; на *поколенческом* уровне молодое поколение так или иначе воспринимает ценности старшего поколения. Присущая ситуации кризиса *ломка ценностных ориентаций* молодых чаще всего переходит с поколенческого уровня на индивидуальный. Это не может не восприниматься взрослыми болезненно, с чувством горечи и обиды. Тем более (и тут проявляется второй момент), что они не могут прожить свои молодые годы заново, по иным меркам и критериям.

Характеристика взаимоотношений поколений требует более многомерного подхода к их анализу. Своеобразный вариант соотнесения поколений предложил французский исследователь В. Горц. По его мнению, необходимо делить всех людей на *«предшествоющих»* (старше 30 лет) и *«последующих»* (молодых). Над первыми довлеет груз прошлого, стереотипов, традиций. И лишь вторые в состоянии осуществить перемены к лучшему, преобразовать и обновить мир. Отсутствие жизненного опыта – черта объективно присущая молодежи – получает в рамках такого подхода позитивную оценку.

¹ Константиновский Д.Л. Неравенство и образование: опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М., 2008. Обложка.

Можно не соглашаться с этим, но нельзя не видеть серьезной проблемы: как сочетать ориентацию на перемены и недостаточную зрелость – социальную, интеллектуальную, духовную? К этому добавляется и удлинение продолжительности молодежного возраста. В ракурсе *четырёхпоколенного общества* оно сказывается и в том, что молодые все дольше и дольше воспринимаются третьим и четвертым поколениями как «молодые» – даже в 35-40 лет. Это питает у части молодых *инфантилистские* (от лат. *infantilis* – детский) настроения. Тревожит не само по себе ощущение молодости у 35-40-летних, а то, что они стараются подольше не брать на себя всю полноту ответственности взрослого, социально зрелого человека. На другую сторону этой проблемы обратил внимание В.Т. Лисовский, высказав тревогу по поводу растущего *«генерационного негативизма»*: в условиях системного кризиса российского общества «молодежь начинают бояться и ненавидеть, искусственно противопоставлять ее «взрослому» обществу». «Социальные ценности, которыми жили «отцы», в новой исторической ситуации в подавляющем большинстве утратили практическое значение и в силу этого не наследуются «детьми», поскольку не пригодны им ни для настоящей, ни для будущей жизни». «Молодое поколение оказалось в ситуации, когда оно, логикой истории призванное продолжать развитие на базе унаследованных материальных и духовных ценностей, вынуждено, находясь в стадии становления, участвовать в выработке этих ценностей, зачастую самостоятельно, нередко вопреки рецидивам старого мышления «отцов», их попыткам реставрировать прошлое»¹. Возникает рассогласованность между различными функциями молодого поколения – *воспроизводственной, инновационной и трансляционной*. Терминологически ряд исследователей определяет эту ситуацию как *«разрыв поколений»* (*generation gap*) – «прерывистость и прерывность взаимосвязи в различных сферах жизнедеятельности между поколением родителей и поколением потомков, которые живут рядом друг с другом в одном и том же временном отрезке, но отделены друг от друга в жизненном опыте и различными общественными реалиями»².

Ситуация усугубляется в связи с распространением феномена *«социального исключения»*. Это – общесоциологическое понятие, характеризующее социальные последствия (вплоть до отторжения) тех социальных препятствий, которые испытываются индивидами и группами в ходе их взаимодействия с социальной системой. Ю.А. Зубок показала плодотворность его использования применительно к анализу современной молодежи России. «Несмотря на то, что исключение молодежи не является целью общества, вектор социальных преобразований, государственная политика и деятельность социальных институтов от образования до занятости могут быть неосознанно направлены в сторону ограничения прав и возможностей этой социально-демографической группы». «Молодежь попадает в сложную ситуацию выбора между самореализацией в социально-одобряемых формах (учеба, труд) и самоутверждением в рамках молодежной субкультуры, часто сопряженной с правонарушением и дестабилизацией общества»³.

И тем важнее выявить *динамику ценностных ориентации учителей*. О некоторых тенденциях этих процессов позволяют судить материалы конкретно-социологических исследований, проведенных авторами на протяжении 1990-2000-х гг.

Серьезные изменения в ценностных установках и ориентациях учителей произошли уже в начале реформ⁴. Характерны их самооценки своих социальных настроений. Достаточно наглядная картина: чем дальше развиваются реформы, чем негативнее они сказываются на снижающемся социальном престиже образования и ухудшающемся социальном положении учителя, тем пессимистичнее настроения учительства.

¹ Лисовский В.Т. Динамика социальных изменений (опыт сравнительных исследований российской молодежи) // Социс. 1998. №5. С.99.

² Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. М., 2001. С.401.

³ Зубок Ю.А. Исключение в исследовании проблем молодежи // Социс. 1998. №8. С.51.

⁴ Характеристика социальных ориентации учителей в начальный период реформ дается по исследованиям 1993 г. (по квотной выборке опрашивались 582 учителя Н.Тагила) и 1995 г. (по квотной районированной выборке опрашивались 1320 учителей Свердловской области)

«Умеренных оптимистов» (верят: улучшения – пусть не скоро, в перспективе – произойдут) стало меньше. «Радикальных пессимистов» (считают: жизнь и дальше будет только ухудшаться) стало больше. У сельских учителей подобная ориентация – у каждого третьего. В целом за два года не очень возросло число «разочарованных», уставших от ожидания перемен к лучшему. Подчеркнем однако существенный штрих – учителям-селянам присуще более сильное и более запоздалое разочарование. У них дольше сохранялся «запас терпения». И тем резче был перепад настроений: у сельских учителей соотношение «готовых потерпеть» и «разочарованных» – составило 1:6, у городских – 1:1. Не стало больше «розовых оптимистов». Сама жизнь не очень располагала к подобным настроениям (вера в быстрые улучшения).

Но воспитательная функция учителя, в недавние годы нередко преувеличенная и деформированная, воздействовала на многих педагогов по принципу «бумеранга». Вольно или невольно формируя приукрашенные, иллюзорные представления у детей, они и сами как бы оказывались в их плену. Тот факт, что у большинства учителей начал утверждаться реализм в оценке социальных процессов в стране, был весьма позитивным. Социальная база для популизма и социальной демагогии в учительской среде явно сужалась.

За два года несколько усилились «традиционалистские» настроения. Но оценки, в которых недавнее прошлое рисуется в светлых тонах, не были столь однозначными, как это пытались представить откровенные противники демократических реформ. В них реже отражалось стремление вернуться в прошлое. Гораздо чаще проявлялся протест против недостаточной социальной ориентации происходящих в стране реформ. Примечательно, что из «старого» в основном хотели бы вернуть преимущественно социальные гарантии – бесплатное образование, здравоохранение и т.д. Одновременно имело место своеобразная реакция «отторжения» на нигилистическое отношение к прошлому. Тем более что это «прошлое» для учителей-стажистов – время их юности и молодости. И уже поэтому оно окружено своеобразным романтическим ореолом.

В городах (особенно – в малых и средних) возросли *ноувиристские* настроения, ориентации на сегодняшний день, на сиюминутные и ситуативные решения и поступки. Еще в середине 1980-х гг. социологи зафиксировали распространенность подобной ориентации в молодежной среде. В любых состояниях выбора (будущей профессии, учебного заведения, места жительства, будущего супруга или супруги и т. д.) молодые руководствовались в основном принципом «мы хотим сегодня, мы хотим сейчас». Рост подобных настроений среди учителей чреват эффектом «заражения».

Конкретизацией социальных настроений выступает беспокойство по поводу тех или иных острых социальных проблем. Что же вызывало *наибольшие опасения* у учителей области в начале 1990-х гг.? (Таблица 1).

Заметно неприятие негативных последствий социально-экономических и политических реформ: в тройку приоритетных острых социальных проблем вошли правовой беспредел, усилившееся социальное расслоение и снижение уровня жизни (что учителя – как бюджетники – ощутили непосредственно). Отметим и специфически «учительское» – сохранились опасения из-за низкого престижа образования, профессионализма (у каждого четвертого) и даже усилилась тревога из-за духовно-нравственного кризиса в обществе, утраты идеалов (в 1993 г. – у каждого пятого, в 1995 г. – у каждого четвертого).

Таблица 1

Социальные проблемы, вызывающие наибольшие опасения у учителей

Варианты ответов	1993 г.	1995 г.
Преступность, угроза личной безопасности	54	46
Резкое расслоение на бедных и богатых	36	31
Снижение уровня жизни	27	31
Межнациональные конфликты, угроза распада России	26	15
Ухудшение состояния окружающей среды	25	27
Низкий престиж образования, профессионализма	25	24

Духовно-нравственный кризис в обществе, утрата идеалов	20	26
Кризис экономики, спад производства	17	16
Возможность гражданской войны	13	16
Кризис власти, конфликт между ветвями власти	9	10
Правовой нигилизм, неуважение к закону	7	9
Возможность возврата к старому, диктатуре	6	5
Кризис семьи	5	10
Ослабление связей между бывшими республиками СССР	4	6

Ценностные ориентации во многом определяют представления о жизненном успехе. Поэтому такие представления и используются для их анализа и оценки.

Исследования начала 1990-х гг. подтвердили реальное разнообразие ценностных ориентаций. В основном, не изменились *и приоритетные установки* :

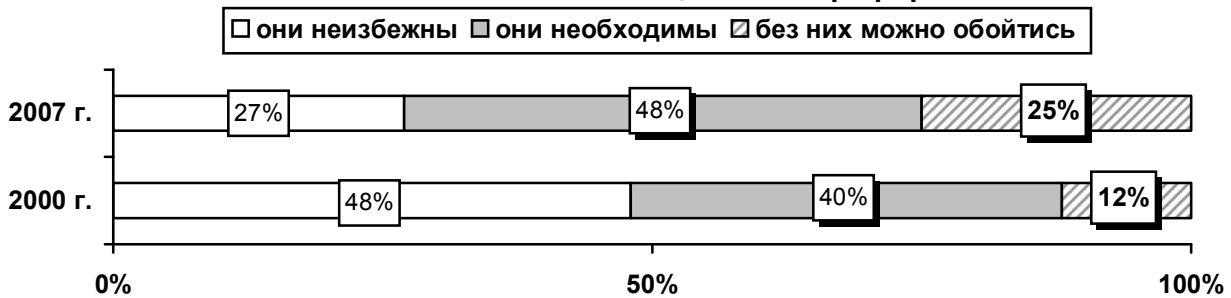
<i>Работа => Частная жизнь (семья, друзья) => Материальное благополучие => Культура</i>
--

Но содержательно эти установки характеризовались смещением акцентов. В оценке *работы* меньшее значение (в 1993 г. – две трети, в 1995 г. – треть) стали придавать тому, насколько она «интересна», «является делом по душе». Произошла переориентация двоякого рода. С одной стороны, – и это позитивно – более высоко стало оцениваться профессиональное мастерство (особенно – учителями – жителями малых и средних городов). С другой, – гораздо чаще учителя (особенно – сельские) стали отдавать предпочтение «нетрудной работе», «спокойной жизни». Сохранилась и явная недооценка учителями (может быть – невосприимчивость?) того, насколько полно они могут реализовать свои способности. Для учителей традиционно приоритетны *коммуникативные ценности* – семья, любовь, дружба. Но все чаще (особенно – сельские учителя) стали выделяться не столько сами по себе «хорошие отношения в семье», сколько необходимость гарантий безопасности своих родных и близких. Позитивный момент – растущая значимость для многих учителей удовлетворенности в любви, интимной жизни. Усиливались и *прагматические установки*. И тут дело не сводится лишь к высоким заработкам и доходам (что чаще подчеркивалось в ответах учителей – жителей крупных городов). Сельские жители – пусть и с некоторым запозданием – начали усваивать «уроки» дикого рынка. Возможно, с этим связано перемещение в ряд их наиболее приоритетных установок такого параметра, как «знакомства, связи».

Анализ ценностных ориентаций учительства в 1995 г. был завершен нами таким выводом: «С одной стороны, духовно-нравственный и социально-экономический кризис нашего общества обостряется. Все это не может не влиять на ценностные ориентации учительства. Но одновременно большинство педагогов с достоинством реализует свой профессиональный долг, стремится качественно обновить содержание образования, реализовать педагогику сотрудничества».

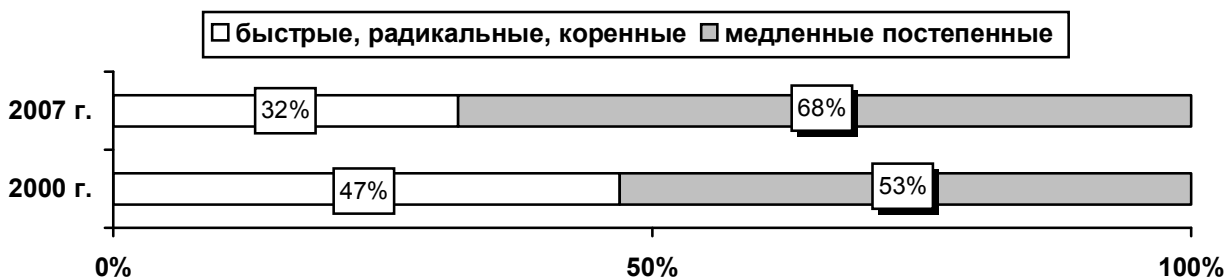
Как изменились за эти годы ценностные ориентации учительства? В каком направлении шли эти изменения¹? Начнем с *отношения учителей к социальным реформам*.

¹ Дальнейший анализ опирается на наши исследования конца 1990-х – начала 2000-х гг. В исследовании («А»), проведенном в начале 1999 г., мы попытались выяснить различия в отношении двух поколений к основным социокультурным ценностям. Как представителей младшего поколения выступали учащиеся 11-х классов 24 населенных пунктов Свердловской области (большой город; средний и малый город; село) – всего 744 респондента; как представители старшего поколения – их учителя (658 респондентов). Другое исследование («Б») было проведено осенью 2000 г. среди учителей Свердловской области. Случайной квотной выборкой было охвачено 660 респондентов из 24 школ различных населенных пунктов. Спустя 7 лет (осенью 2007 г.) оно было повторено (N = 634 чел.) (Исследование «В»). Методическая особенность данных исследований состояла в том, что организаторами полевого исследования выступали студенты-заочники Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, которые и проводили опрос учителей своих школ. Характеристика ценностных ориентации и установок учителей дана по материалам исследований «Б» и «В», сравнительная характеристика ценностных установок учащихся и учителей – на основе исследования «А».

Рис.1. Как вы относитесь к социальным реформам?

В 2000 г. лишь 1 из 8 респондентов-учителей считал, что без реформ можно обойтись. В ответах остальных преобладал акцент на понимании неизбежности реформ в сравнении с их необходимостью. Тем самым, социальные перемены рассматривались учительством (чтобы избежать излишних обобщений – нашими респондентами) как нечто, происходящее независимо от воли и желаний людей, навязывается им самой логикой общественного развития. Это – то, чего люди избежать не могут.

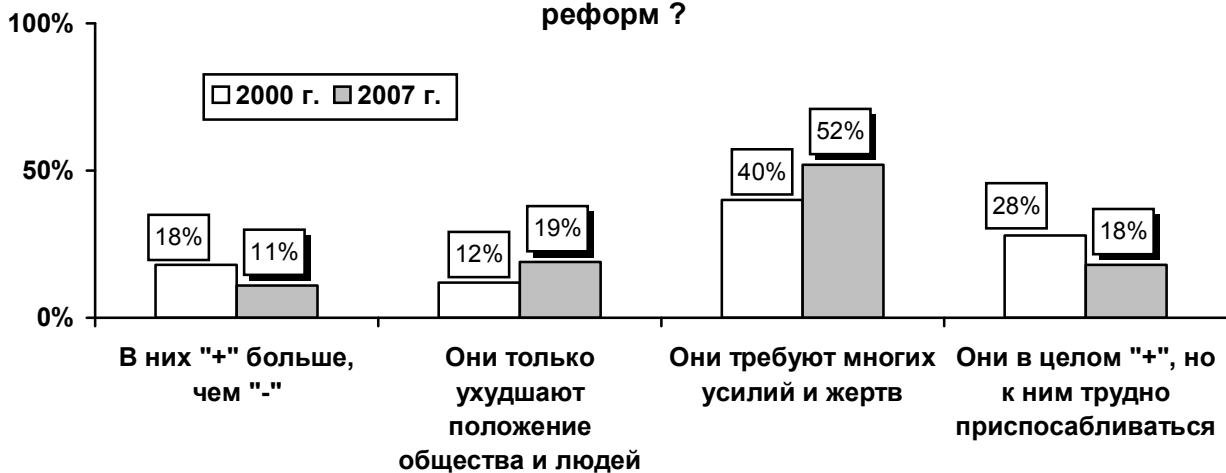
В ответах респондентов в 2007 г. заметны две разнонаправленные тенденции. С одной стороны, возросло понимание необходимости реформ. С другой, – вдвое возросло число тех, кто считает, что без реформ можно обойтись. Тем самым, можно говорить и об осознании неотвратимости реформ (своей включенности в образовательные реформы), и – одновременно – о растущей неудовлетворенности реформами. Об ее причинах можно судить по ответам респондентов на вопрос о характере социальных перемен:

Рис.2. Какие к социальные реформы представляются вам предпочтительнее?

В 2000 г. сохранялась зафиксированная нами еще в конце 1980-х – начале 1990-х гг. ориентация на постепенные реформы, т.е. предпочтение реформ перед «революциями», «потрясениями». Но проявились и новые нюансы: число сторонников быстрых, радикальных перемен несколько возросло (в 1993-1995 гг. – это каждый третий, в 2000 г. – почти каждый второй). Возможно, сказалось понимание: половинчатые, непоследовательные реформы, растягивающиеся на десятилетия, увеличивают время тягот, отдалают реализацию надежд на быстрые позитивные результаты. В 2007 г. в оценках респондентов-учителей – новый поворот: число сторонников быстрых, радикальных перемен вновь сокращается (каждый третий). И это – скорее всего, реакция (пусть и отдаленная) на негативные последствия «лихих 1990-х».

Это тем более коррелирует с оценками возможных результатов социальных перемен.

Рис.3. Как вы оцениваете возможные результаты социальных реформ ?



В ответах учителей (особенно – в опросе 2007 г.) на первый план выходят не сами оценки (положительные или негативные). Подчеркивается иной момент (в 2007 г. – каждым вторым) – невозможность осуществить социальные перемены без серьезных усилий, издержек, потерь. Тем самым, можно говорить о нарастании реалистической оценки реформ, преодолении своеобразной эйфории перемен, ожидания нового «чуда», которому способствовала и мифология реформ. Ведь на волне массовых настроений («так жить нельзя») демократические реформы преподносились порой (в сфере образования – нередко преподносятся и сегодня) как путь к быстрому успеху и процветанию, что не потребует от людей особых усилий и жертв. Достаточно вспомнить многочисленные декларации того времени: «Уже к осени будет лучше», «цены, если их отпустят, немного вырастут, а потом начнут снижаться».

Лишь 1 из 8 респондентов-учителей и сегодня признает возможность обойтись без социальных издержек. В ответах других (в соотношении 1: 3) преобладает позиция: от «абстрактного» признания неизбежности издержек – к акценту на четкое ограничение их масштабов, «цены реформ».

Трагедия социальных перемен в России состоит, на наш взгляд, в том, что проблема цены реформ и революций возникает, как правило, «после того» – как *историческая оценка*, а не как необходимый компонент *социального прогноза*. Разумные опасения даже таких социальных мыслителей, как И.А. Бунин, М. Горький, Г.В. Плеханов, П.А. Сорокин и др., о слишком высокой «цене» «движения к всеобщему счастью» не находили своевременного отклика в массовом сознании. Проходят десятилетия, но ситуация мало меняется.

Любое отношение имеет ракурс сравнения. Мы рассмотрели оценки учителями социальных реформ в двух временных срезах: *прошрое – настоящее и настоящее – будущее*. И вот новый поворот. При всех негативных оценках реформ последних лет жизнь в современном российском обществе оказывается для респондентов-учителей более предпочтительной. Единственное исключение – отношение к распаду СССР: сожалеющих об этом больше (даже в 2007 г. !?), чем желающих вернуться в прошлое советское общество¹. Очевидно, в какой-то мере тут отразилось понимание, что распад СССР оказался для многих слишком большой ценой за реформы.

По отношению к перспективам сравнение материалов опросов 2000 и 2007 гг. позволяет говорить еще об одном парадоксе ценностного сознания учителей (да, и не только их): личностные перспективы (почти у каждого 3 из 5) оцениваются более оптимистично, чем социальные (у каждого 2 из 5). Да и в целом (не забудем – 2007 г., когда начали сказываться опре-

¹ Конечно, мы понимаем, что такое сожаление имеет (особенно – для молодых) возрастное ограничение. Но у учителей это выглядит четче в силу возрастного перекоса (преобладание людей среднего и старшего возраста), что не могло не сказаться и на нашей выборке.

деленные результаты «стабилизации») преобладает оптимизм¹. И получается новый парадокс: лучше бы реформы проходили «не так», хорошо бы, чтобы их цена и издержки были значительно меньшими, но уж если они идут так медленно и трудно, то следует надеяться на себя, на лучшее в собственной жизни. Получает «новое дыхание» надежда на «чудо». Очевидно, в этом корни того парадокса массового сознания, когда преемник Б.Н. Ельцина (а наследство – по распространенном представлении – «тяжелое») приобрел и сохранял весьма высокий рейтинг. Вновь сочетание: курс реформ нужно кардинально менять, но ... удачнее всего это получится ... у В.В. Путина².

Конкретизацию ценностного сознания учителей начнем с *социально-политических ценностей*. Характерно, что преобладает равновесие *авторитарных*, государственных и *демократических* ориентации (в 2000 г. сохранялся некоторый перевес последних; в 2007 г. – вновь определенное предпочтение авторитарным ориентациям). Сторонников *единой государственной идеологии* чуть больше, чем приверженцев *политического плюрализма*. Аналогичная ситуация и в ориентациях на *одно- или многопартийную систему*. Обращает внимание и то, что идея возрождения СССР уходит на периферию ценностных приоритетов (хотя и спустя 16 лет каждый девятый учитель с этой идеей не расстался).

Опросы показали: образ государства в рамках *классического либерализма* («государство должно разрабатывать «правила игры» и контролировать их выполнение всеми без исключения»; «государство должно выполнять роль «ночного сторожа» – охранять, но не вмешиваться в общественные процессы») не пользуется массовой поддержкой (эти параметры отмечены лишь 1 из 4 респондентов-учителей). И дело не столько в отрицании самих либеральных ценностей. Скорее сказывается неприятие того, как искаженно, непоследовательно и противоречиво реализовались эти идеи в ходе реформ 1980-90-х гг. Многие «правила игры» нечетки, противоречивы, постоянно меняются и нарушаются (прежде всего – самими властными структурами).

Преобладают *авторитарные* установки («государство должно выполнять значительную часть функций управления, контроля в обществе, но ограничиваться рамками закона» /50%/; «государство должно выполнять максимально полный контроль за всеми сферами жизни общества и человека» /26%/). Но и здесь есть позитивные изменения: соотношение максимально полного контроля и контроля, ограниченного законом, явно в пользу второго - 1:2.

Чего здесь больше? Проявлений общих закономерностей *социальной инерции*, механизмы которой пока еще слабо изучены и потому чаще всего недооцениваются? *Здорового консерватизма*, объективно более присущего системе образования и учительству (что, кстати, во многом предопределило устойчивость этой системы во всех передерягах социальной нестабильности)? *Негативного отношения к демократическим реформам* (и особенно к реформам в образовании), которые в силу своей непоследовательности, фрагментарности и незавершенности не только не улучшили, но по многим параметрам и ухудшили социальный статус и условия жизни учительства? При всей сложности ответов на эти вопросы важно учитывать: сегодня учащихся воспитывают и учат *педагоги с различными, нередко противоположными ценностными ориентациями и установками*. Ситуация еще более усложняется тем, что нередко ценностные ориентации конкретного учителя столь же противоречивы и изменчивы.

Еще один примечательный момент, подтверждающий неправомочность однозначной, одноплановой трактовки ценностных установок учительства: ориентации на *правовое* государство преобладают, но одновременно установки в отношении *демократии* или *порядка и дисциплины, ужесточения законов* смещаются в сторону второго ориентира. И тут дело не в стремлении вернуться в условия тоталитарного режима, а в усталости и неприятии того правового беспредела, которым в конечном счете обернулись демократические реформы в России. Радикальных сторонников запретов, жесткой цензуры мало. Но умеренных сторонников

¹ Не могли наши респонденты представить, что уже через год разразится мировой кризис (таких прогнозов не делали и лучшие из экономистов мира).

² Судя по опросам 2008-2009 гг., такое умонастроение, несколько изменившись персонально, сохранилось.

государственного контроля за СМИ достаточно много – каждый четвертый. Сказывается распространенная в учительской среде негативная оценка влияния СМИ на сознание и поведение учащейся молодежи. Впрочем, и возврат к цензуре не получили распространения – каждый четвертый – сторонник свободы СМИ без каких-либо запретов. Можно отметить и еще один парадокс, зафиксированный многолетними исследованиями образа жизни учителей. Они поддерживают наведение порядка и жесткой дисциплины в обществе в целом, но не приемлют той бюрократической регламентации их профессиональной деятельности, которая возрождается под лозунгами устранения «демократических перегибов».

Особенно отчетливо произошло распределение позиций по вопросу «Что сегодня важнее для нашего общества – свобода или равенство?» Соотношение ответов сторонников того или другого оказалось практически равное – 47% отметили «свобода», 53% – «равенство» (2000 г.). Опрос 2007 г. отразил некоторое смещение (соответственно: 43% и 57%). Подчеркнем: это нельзя интерпретировать как тоску по прежней «уравниловке». Скорее речь идет о неприятии того резкого и огромного по масштабам социального расслоения, которое произошло в последние годы в России. Такое неравенство воспринимается большинством учителей как несправедливое и – самое главное – оскорбительное для них, отражающее недооценку обществом их сложного и квалифицированного профессионального труда.

Один из важных аспектов анализа социально-политических ценностных ориентации учительства – выяснение отношения к нарушителям закона «во имя общего блага», к возможности и допустимости репрессий – во имя блага и безопасности государства. В более общем плане – это отношение к установке *«цель оправдывает средства»*. Вероятно, в истории человечества (в том числе – и в истории нашей страны) нет другой идеи с таким же количеством жертв. Но и сегодня такая установка имеет немалое число сторонников (в 2007 г. – в ответах каждого третьего). И где? В учительской, преимущественно женской среде. Одновременно обращает внимание и устойчивость ориентации на *приоритет закона*, права – в ответах на разные вопросы она поддержана каждым вторым респондентом. Но начинают сказываться и негативные последствия механического переноса рыночных отношений во все сферы жизни общества, включая социокультурную, нравственную. Для каждого седьмого основной критерий законности различных действий – целесообразность, расчет, выгода.

Важный аспект анализа – отношение людей к власти – отчуждены ли они от нее, испытывают ли пиетет или страх перед нею? Данный ракурс позволяет замерить степень личностного освобождения от тоталитарных привычек и стереотипов. На личностном уровне, как выясняется, освобождение от страха и бессилия перед произволом власти происходит гораздо быстрее. Может быть, именно этим и определяется неприятие большинством учителей не только изъянов российской демократии, но и особенно – любых попыток возврата к тоталитарному прошлому. И потому отождествлять эти две совершенно разные ориентации (возможно иногда – по внешнему выражению – и совпадающие) неправомерно. Понимание каждым 3 из 4 учителей, что страх перед властью деформирует личность, антигуманен, – важная позитивная социально-психологическая сторона оценки людьми пусть незавершенных и несовершенных процессов демократизации общества. Становится более понятной и объяснимой противоречивость ценностных ориентации не только между разными группами учителей, но и на уровне конкретного человека.

Уточняя ответы на предыдущий вопрос, мы попытались выяснить – как учителя оценивают прочность социального страха в сознании и поведении россиян? Резкое снижение числа пессимистов (считающих, что социальный страх прочно укоренился в сознании россиян) – может рассматриваться как свидетельство позитивных сдвигов. Но нельзя сбрасывать со счетов и то, что каждые 2 из 5 респондентов оценивают процесс освобождения россиян от социального страха как медленный или ситуативный. И все-таки главное (и тут учителя выступают уже как своеобразные эксперты) – уверенность (у каждого второго), что молодому поколению это чувство социального страха уже не знакомо.

В данном случае обозначается еще одна грань проблемы ценностных ориентации учительства: насколько они сходны с ценностными ориентациями учащихся, в какой мере это

содействует (или противодействует?) взаимопониманию двух поколений, утверждению терпимости, толерантности в их взаимоотношениях?

Обозначенная проблема имеет ряд аспектов, что определяется уже многогранностью понятия *толерантность*. Оно охватывает такие близкие, но все-таки весьма отличные по смыслу характеристики, как терпимость к иному (чужому) образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям; способность переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора внешней среды; допустимое отклонение от какого-либо стандарта, нормы; допустимое, позвольтельное, сносное в отношениях между людьми; готовность и умение проявить терпимость. Это многообразие толерантности конкретизируется в постановке определенных исследовательских задач.

Прежде всего, *насколько молодые и взрослые терпимы к происходящим в обществе изменениям?* Мы уже видели, как эти изменения оцениваются учителями. К сожалению, сравнить по данному параметру установки учителей и учащихся по материалам собственных исследований мы не можем, но хорошую основу для серьезных размышлений в этом направлении дают материалы исследований ВЦИОМ.

С одной стороны, среди молодых людей меньше удельный вес тех, кто не может приспособиться к условиям переходного времени, к нынешним переменам (впрочем, здесь они близки к среднему поколению). С другой стороны, они чаще отмечают, что «живут, как и жили раньше», для них ничего особенно не изменилось. Очевидно, это связано с их положением в семье родителей, которые берут на себя большую часть забот даже о взрослых детях. Скорее всего, это же обстоятельство сказывается и в соотношении ответов «приходится вернуться, подрабатывать, браться за любое дело, лишь бы обеспечить себе и детям терпимую жизнь». Такова позиция каждого третьего молодого человека, хотя и тут их удельный вес ниже, чем в более старших возрастных группах, за исключением лиц предпенсионного и пенсионного возраста. Можно подчеркнуть распространенность в молодежной среде такого активного, деятельностного проявления толерантности: люди должны не просто терпеть жизнь как она есть, но создавать себе условия для «терпимой жизни». Способствовать массовому пониманию и утверждению этой ценностной установки в молодежном сознании – важная задача педагогов. И важно опираться на общие изменения ценностного сознания молодежи, в котором усиливаются деловитость и предприимчивость, прагматизм и рациональность, готовность к интенсивному труду, но при условии достойной оплаты и качества, связанные с растущим ощущением свободы личности – самостоятельность в мыслях и действиях, самореализация и развитие индивидуальности, чувство собственного достоинства.

Не менее значим и другой аспект: *насколько молодежь принимает ценности и нормы общества взрослых, терпима по отношению к ним?* Насколько у нее сформирована «культура мира» – социокультурные ценности терпимости, солидарности, демократии, прав человека, насколько она «научилась жить вместе»? Насколько у нее утвердилось понимание мира как «единства разнообразия»?

В дискуссиях о сущности молодежной субкультуры в зарубежной и отечественной социологии выявились три подхода¹: «альтернатива обществу взрослых», «уход от мира взрослых», «форма перехода к взрослости». Долгое время в нашем общественном сознании преобладало мнение об отсутствии «конфликта поколений». При этом достаточно серьезные расхождения в ценностных установках молодежи и старших поколений или игнорировались, или объяснялись недостатками в воспитательной работе. И тем показательнее, что сегодня (когда произошел слом ценностных ориентации, переоценка ценностей) социологические исследования фиксируют известную близость этих установок.

Характерны полученные нами результаты сравнительного опроса старшеклассников и учителей Свердловской области. Сопоставим их мнения, приняв оценки молодых за 1.

Наибольшее расхождение – по отношению к социально-политическим ценностям:

- «Я чувствую себя свободным, если могу обойти закон с выгодой для себя» (1: 0,3);
- «Россия должна вернуться к реформированному социализму» (1: 2,5);

¹ Подробнее см.: Вишневецкий Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Екатеринбург, 2006.

- «Частная собственность допустима лишь в строго ограниченных рамках» (1:1.8);
Ближе позиции респондентов по другим фундаментальным социальным ценностям:
- «жить нужно так, чтобы не было стыдно за бесцельно прожитые годы» (1:1,3);
- «работа – высшая ценность и нравственная необходимость, добросовестный труд должен вознаграждаться успехом и благосостоянием» (1:1);
- «богатство лучше бедности, но и бедному, и богатому нужно быть бережливыми и жить скромно и достойно» (1:1).

Социологи и педагоги могут внести свой вклад в формирование толерантности у молодежи: важно четче, точнее определить меру различий в ценностных ориентациях поколений, не допуская излишней драматизации, не выдавая стилевые, субкультурные отличия и особенности за противоположность их.

Подводя итог, можно сделать вывод, что в одной из типичных социальных групп – учительстве – выбор ценностных ориентиров еще далек от завершения. И это не может не сказываться на реализации ею своей социальной роли в обществе. Между тем, в рамках ведущейся сегодня дискуссии о необходимости возрождения воспитательной работы в системе образования направленность этой работы трактуется преимущественно однозначно. Что не может не натолкнуться на реальный плюрализм и противоречивость идейно-нравственных и политических позиций учительства.

Шапко В.Т. Вишневский Ю.Р., д.ф.н., проф.

Типичное и повседневное в ценностных установках и ориентациях студентов¹

В процессе социальной трансформации происходит преобразование самого человека, его эмоционального и интеллектуального мира, интересов, ценностей, мотиваций, потребностей, сменяются доминирующие социальные типы. Социокультурный сдвиг, который в пережилось в 1990-2000-х гг. российское общество, не мог не сказаться и на ценностных ориентациях и установках студенчества. Ломка сложившихся устоев, переоценка ценностей, их кризис определили и ценностную переориентацию современной студенческой молодежи.

Ценности – в социально-психологическом плане – отражают значимость, личностный смысл для человека феноменов окружающего мира, как удовлетворяющие или способные удовлетворить его потребности и интересы. Они выполняют функцию ориентиров его поведения, определяя цели и направленность, мотивацию поведения. В.Б. Ольшанский сравнивал в свое время ценности со своеобразными маяками, помогающими «заметить в потоке информации то, что наиболее важно (в позитивном или негативном смысле) для жизнедеятельности человека; это такие ориентиры, придерживаясь которых человек сохраняет свою определенность, внутреннюю последовательность своего поведения»². Не менее образно Фромм отмечал наличие у каждого человека «системы ценностных координат карты мира»³. Являясь личностными по своему носителю, ценности несут *социальный* смысл, выступая как социально одобряемое и разделяемое большинством людей представление о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, любовь, дружба и т.д. Характерно что М. Вебер считал

¹ Эта статья (особенно – её теоретическая часть) была нами подготовлена в процессе разработки программы исследований «Студент – 2009» (V этап мониторинга «Студенчество Свердловской области» /1995 – 1999 – 2003 – 2007 – 2009/) и «Студенчество стран ШОС: социокультурное измерение» (зима 2008-2009 гг.). Вопрос о диалектике повседневности и типичности волновал нас в связи с проблемой социальной инерции, над которой мы работали последние годы. К сожалению, безвременная кончина не позволила Валерию Трофимовичу продолжить активную работу над обобщением результатов этих социологических исследований. И мне пришлось (впервые за почти 40 лет нашего творческого содружества) завершать её одному. Но тем и дороже для меня эта публикация – в ней отражение той творческой атмосферы, в которой мы – ученики Л.Н. Когана – работали все эти годы (от изучения культуры микрорайона Выя г. Нижнего Тагила и политической культуры жителей Качканара – до издания трудов нашего Учителя) – с постоянными спорами и уважением к позициям каждого из нас, с ориентацией на сложившиеся в социологической науке подходы и – одновременно – стремлением выразить и свое видение тех или иных проблем.

² Ольшанский В.Б. Личность и социальные ценности // Социология в СССР. Т.1. М., 1966. С.471.

³ Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Пер. с англ. М., 1994. С.200.

одной из главных задач социологии – анализ значимых смысловых структур социальной жизни, связанных с ценностными представлениями: «Достоинство личности состоит в том, что для нее существуют те ценности, с которыми она соотносит свою жизнь...»¹.

Ценности носят *оценочный, сравнительный* характер, хотя и не сводятся к оценкам и сравнениям. Так, М. Рокич определял ценности как «устойчивое убеждение в том, что определённый способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования»².

В ценностях своеобразно преломляются внешние нормы и требования (не только общесоциальные, но и – что для молодежи особенно значимо – группы сверстников, ровесников) и их освоение личностью. В этом смысле ценности нередко определяются как «*социальное зеркало*», «*глядя*» в которое человек соотносит свою деятельность с другими, микро- и макрогруппами³. И крайне важно в социологическом исследовании рассматривать индивидуальные ценности только в контексте ценностных предпочтений социокультурного окружения.

Ценностное измерение – одно из важнейших в культуре. Ценностные ориентации, какой либо общности являются основой механизма формирования процесса каждого вида культуры. «Понятие ценностной ориентации, – справедливо отмечал Э.В. Соколов, – выражает личностную значимость культурных ценностей, определенность и направленность различных видов духовной и практической деятельности»⁴. По мнению уральских социологов Г.Е. Зборовского, Г.П. Орлова, «важнейший элемент структуры личности и регулятор поведения – ценностные ориентации. Они отражают направленность личности на определенные ценности, предпочтительное отношение к тем или иным из них»⁵.

Качественная характеристика ценностных ориентаций – *устойчивость, определенность*. Но её нельзя абсолютизировать, особенно для переходных, транзитивных обществ. Несмотря на достаточно консервативную природу системы ценностей, которая определяется не только экономическими отношениями, становящимися «здесь и сейчас», но и прошлым жизненным опытом, статусом конкретного человека, группы, слоя, традициями и обычаями, в обществе формируется и группы людей, выступающих «за» новых социально-экономических отношения, являющихся их носителями, и группы, которые не принимают рыночный вариант развития, ориентированы на прошлый опыт и ценности. Между этими крайними группами находится большинство населения, составляющее ту критическую массу, которая и решает, в конечном счете, судьбу реформ в том или ином их варианте. Впрочем, стоит прислушаться к мнению Э. Фромма, отмечавшего распространенность колебаний большинства людей между разными системами ценностей и их следствий – «у них нет ни особых добродетелей, ни особых пороков; они похожи на стершущую монету, так как в них нет самости, нет тождественности себе»⁶. Колебания студенческой молодежи усиливаются маргинальным характером её социализации, когда молодые люди оказываются между двумя системами ценностей – традиционной (которую они не успели воспринять) и новой (которую они еще не освоили). Соответственно корректнее говорить не о том, что система ценностных ориентаций тех или иных групп, слоев в структуре современного студенчества уже сформировалась или еще не сформировалась, а об уровне ее развития.

Современный российский социум возник и развивается на постсоветском пространстве. Сегодня он не имеет какого-то *интегрального ценностного вектора*. Произошла ломка ценностных ориентаций, возник вакуум ценностей или их хаотическое смешение. Кризис многих ценностей и идеалов советского общества, авторитарной культуры в общественном сознании воспринимается как катастрофа – и общественная, и личностная. В действительности

¹ Вебер М. Избранные произведения. М., 1990. С.350.

² Rokeach M. The nature of human values. N.Y., 1973. P.5.

³ Борухов Б.Л. Культура зеркал и зеркала культуры // Человек и мир. Саратов. 1992. С.82.

⁴ Соколов Э. В. Культура и личность. Л., 1972. С.171.

⁵ Зборовский Г.Е., Орлов Г.П. Введение в социологию. Учебное пособие. Екатеринбург, 1992. С.187

⁶ Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993. С.289.

это не столько кризис культуры вообще, сколько кризис авторитарного типа культуры, особенно гражданской культуры. К тому же, если бы многие из этих ценностей тоталитарного общества уцелели, то обновление было бы совершенно невозможно. Процесс *переоценки ценностей* – трудный, противоречивый, болезненный. Часто переоценка реализуется не в изменении подходов, методологии и стиля мышления, а в смене знаков: то, что еще вчера было предметом поклонения, сегодня просто отбрасывается. Одни стереотипы и мифы уходят, но на смену им приходит не свободное сознание, а новая мифология.

Но дело не только в разочаровании, в отказе от ценностей социализма. Идеалы социализма, хотя и перечеркивали многие нравственные, культурные нормы патриархальной России, однако находились с ними в одной плоскости – ориентация на жертвенность, самоотверженность, героизм и чудо. Обычная жизнь всегда воспринималась в рамках такой культуры как мещанство, пошлость, бездеятельность. Между тем демократическая культура в определенном смысле – культура обыденная, сориентированная на благополучие любого конкретного человека как на повседневную задачу, а не «высшую цель». Характерно внимание современной зарубежной (в последние годы – и отечественной¹) социологии к проблемам «жизненного мира», «мира повседневности». «Жизненный мир» – мир обычной повседневной жизни, в который включен каждый человек. Это – «наш» жизненный мир, «мой» жизненный мир. Примечательно, что П. Бергер и Т. Лукман, определяя «повседневную жизнь», видят в ней «реальность, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира»². Созвучно с ними и определение А.С. Ахиезера, отмечающего, что «повседневность» – это «человеческая жизнь, рассмотренная с точки зрения тех функций и *ценностей*, которые плотно заполняют жизнь личности, включая труд, быт, отдых, передвижения и т.д.». «Повседневность, – по Ахиезеру, – постоянно воспроизводится как мощный пласт отношений, *ценностей*, как постоянная система человеческих забот»³. Обратим внимание и еще на один чрезвычайно важный для социологии культуры и особенно – для социологического анализа ценностных ориентаций студенчества – момент, акцентированный Л.Г. Иониным. В его трактовке «повседневная жизнь» – «процесс жизнедеятельности индивидов, развертывающийся в привычных общеизвестных ситуациях на базе самоочевидных ожиданий. Социальные взаимодействия в контексте повседневности зиждутся на предпосылке единообразия восприятия ситуаций взаимодействия всеми его участниками»⁴. Эта противоречивость повседневности, в которой тесно переплетается сиюминутность и личностность восприятия с его определенным единообразием, привычностью, проявляется в относительной устойчивости ценностных ориентаций студенчества. А такая устойчивость – основной вывод мониторинга социокультурного портрета свердловского студенчества, который проводился нами на протяжении 14 лет.

Ориентир тут, по Р. Мертону, – «сеть ожиданий», которая «основывается на желательном поведении членов общества, соответствующих установленным и, возможно, постоянно меняющимся культурным образцам. Именно вследствие всеобщей ориентации поведения на основные культурные ценности мы можем говорить о массе людей как об обществе»⁵. В полной мере можно говорить об этом и применительно к такой группе, как студенчество.

Рассматривая ценностные ориентации как сложное образование, исследователи выделяют в них *когнитивный* (знания), *эмотивный* (эмоционально-чувственное отношение, вытекаю-

¹ См.: Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурный словарь). Том. III. М., 1991; Ионин Л.Г. Повседневная культура. Культурология XX век. Энциклопедия. Т.2, СПб., 1998; Касавин И.Т. Повседневность в контексте феноменологической социологии. //Социемы, № 9 [Электронный ресурс] Режим доступа: www2.usu.ru/philosophy/soc_phil/rus/texts/sociemy/9/kasavin.html; Кнабе Г.С. Диалектика повседневности // Материалы к лекциям по общей теории культуры и культуре античного Рима. М., 1993; Козлова Н.Н. Горизонты повседневности советской эпохи. Голоса из хора. М.: 1996; Лелеко В.Д. Пространство повседневности в европейской культуре. СПб., 2002; и др.

² Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995. С.38.

³ Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурный словарь). Том. III. М., 1991. С.244.

⁴ Ионин Л.Г. Повседневная культура. Культурология XX век. Энциклопедия. Т.2, СПб., 1998. С.122.

⁵ Мертон Р.К. Социальная структура и аномия // Социс, 1992. №3. С.104

щее из оценки) и *поведенческий* (реализация ценностных ориентаций в поведении личности) компоненты. Представляется важным разграничивать *вербальные* (словесно выраженные, одобряемые и даже структурно – приоритеты, ценностное ядро, периферия, ранговый ряд и т.д. – выстроенные) и *актуализированные* (воплотившиеся в реальное поведение) ценностных ориентации. Специфика нашего международного исследования определила акцент на вербальных ценностных ориентациях. И было бы неверно однозначно соотносить их с выводами о реальном поведении респондентов. Тем более что многочисленные исследования, проводившиеся по более комплексным методикам, выявили применительно к современной молодежи (в том числе – студенческой) серьезный разрыв между «словом» и «делом»¹.

Плодотворно разграничение ценностей по их роли в жизнедеятельности человека: на *ценности – цели* (терминальные) и *ценности – средства* (инструментальные). Сохраняет значимость и сформулированное М. Рокичем в рамках обобщения «молодежной революции» на Западе в 1960-х гг. разделение ценностей на «*материальные*» и «*постматериальные*»². Тем более что в начале 1990-х гг. российские социологи выявили тенденцию: «младшие поколения демонстрируют большую ориентацию на постматериалистические ценности, нежели старшие»³. И было бы интересно выявить, сохраняется ли эта тенденция и сейчас. Наконец, предлагается разграничивать ценности и во временном ракурсе – прошлое, настоящее, будущее – на «*ценности адаптации*» (направленность на сохранение достигнутого, обеспечение физической и экономической безопасности), «*ценности социализации*» (ориентир – достижение определенного социального статуса, интеграция в общество, социализация) и «*ценности индивидуализации*» (направленность на развитие и самоактуализацию).

В социологии изучение ценностей связано с анализом их «индивидуальных эквивалентов» – ценностных ориентаций. Первые определения *ценностной ориентации* в отечественной социологии даны А.Г. Здравомысловым и В.А. Ядовым⁴: «установки личности на те или иные ценности материальной и духовной жизни общества». Дальнейшее их изучение во многом было обусловлено конкретизацией *теории установок*. Ценностные ориентации были представлены системой *фиксированных социальных установок*. В связи с исследованием регулятивных механизмов поведения и деятельности личности В.А. Ядов разработал *диспозиционную* (диспозиция – «предрасположенность») теорию регуляции социального поведения. В ней ценностные ориентации рассматривались как высшие социальные установки соответствующую высшим социальным потребностям и отвечающую за отношение человека к жизненным целям и средствам их удовлетворения⁵. Подчеркивалась основная функция ценностных ориентаций: регуляция поведения как осознанного действия в определенных социальных условиях⁶.

Сегодня активизация интереса к аксиологической проблематике, переориентация ценностного сознания требуют новых подходов к анализу ценностных ориентаций. Социально-ориентирующая деятельность направлена на активное «исследование» социальной ситуации, выработку цели, построение плана деятельности. Условием ее является наличие проблемной ситуации. Личность выбирает определенное решение, сопоставляет альтернативы действия, определяет критерии оценки и правила выбора. Происходит *освоение ценностей*, что подчеркивает активность субъекта ценностного отношения.

Наконец, в ценностной ориентации отражается и *психологическое состояние личности*, ее социальное самочувствие, ее эмоциональная оценка прошлого, настоящего и будущего. Студенческие годы благоприятны для образования ценностных ориентаций как устойчивого

¹ См.: Проблема ценностных ориентаций студенческой молодежи [Электронный ресурс] Режим доступа: http://revolution.allbest.ru/sociology/00016364_0.html

² См.: Rokeach M. Beliefs, Attitudes, and Values. San Francisco, 1972; Rokeach M. The nature of human values. N.Y., 1973.

³ Вардомацкий А. П. Сдвиг в ценностном измерении? // Социс. 1993. С.47.

⁴ Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности // Социология в СССР. Т.2. М., 1966. С.197-198.

⁵ Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л., 1979. С.4-6.

⁶ Личность и её ценностные ориентации. Вып.1. М., 1969. С.10.

свойства личности. Для этого периода характерно то, что в круг интересов человека входит весь спектр социальной действительности, разнообразие социальных ориентиров. От того, сможет ли молодой человек выделить среди интересов и ориентиров приоритетный, выстроить своеобразную *иерархию жизненных ценностей*, будет зависеть успешность его дальнейшего жизненного пути.

Ценности в ценностно-ориентировочной деятельности играют двоякую роль. Они могут выступать в качестве объекта оценки и выбора субъекта, в этом смысле можно говорить об ориентации на социальные ценности. С другой стороны, ценности являются ориентиром того, в каких сферах жизнедеятельности нужно сконцентрировать субъекту свои усилия.

Особенностью ценностей (и серьезной трудностью для эмпирического исследования ценностных ориентаций) выступает их *содержательное многообразие*. В конкретных социально-психологических и социологических исследованиях выделяются десятки и даже сотни конкретных ценностей. Это определяет необходимость их типологизации уже на стадии разработки программы исследования.

Место и роль ценностей в ценностной ориентации являются основанием для выделения двух ее модификаций. К первому типу относятся различные виды социальных ценностей и соотносимые с ними разновидности ценностных ориентаций – экономические ориентации (от экономических ценностей), политические (политические ценности), нравственные (моральные ценности), эстетические (ценности искусства), коммуникативные (ценности общения) и т.д. Второй тип отражает структуру важнейших сфер самореализации субъекта – профессионально-трудовая деятельность, семью, работу, досуг и т.п., – систему жизненных ориентаций субъекта.

При этом разумно исходить из идеи Н.И. Лапина о «базовых ценностях», «ценностном ядре», стержне, на котором держится ценностное сознание индивидов¹. Эти наиболее общие, базовые ценности, составляющие основу ценностного сознания людей и влияющие на их поступки в разных областях их жизни, формируются, как правило, в период первичной социализации личности, оставаясь в дальнейшем относительно стабильными.

В эмпирической модели изучения ценностных установок и ориентаций студенческой молодежи стран ШОС модификации ценностных ориентаций были представлены в качестве терминальных и инструментальных ценностей. *Терминальные ценности* характеризуют жизненные целевые установки, раскрывают общую направленность поведения на основе формирования жизненно важных целей, отражают основные сферы самореализации личности. *Инструментальные ценности* отражают представления о допустимых, возможных, признаваемых средствах достижения жизненно важных целей. Инструментальные ценности проявляют и степень интериоризации молодежью социально декларируемых ценностей. Характер и структура терминальных и инструментальных ценностей выявлялись двумя вопросами студенческой анкеты: «Что для Вас наиболее ценно в жизни?» и «Что сегодня важнее для достижения успеха в жизни?».

Исходным для анализа ценностных ориентаций является определение общих жизненных ориентиров. Весьма условно в варианты ответов была заложена известная альтернатива Э. Фромма «Быть (вариант 2) или Иметь (вариант 1)?» («To be or to have»). Наконец, духовность соотносилась со святостью, «высшими» ценностями (вариант 3)

Таблица 1

Какое суждение в большей степени характеризует твое отношение к жизни?²

Варианты	Σ
1. Мы живем только раз, поэтому нужно постараться взять от жизни как можно больше	53

¹ Ориентиром для нас явился перечень ценностей, разработанный Центром исследований ценностей при Институте философии РАН и реализованный в исследованиях «Наши ценности сегодня» и «Динамика ценностей населения реформируемой России» (рук. Н.И. Лапин). Корректировка была связана с учетом объекта – студенческая молодежь.

² Приводятся результаты опроса российских студентов (в рамках международного исследования «Студенчество стран ШОС: социокультурное измерение»).

2. Мы живем только раз, поэтому нужно со всей ответственностью относиться к своим поступкам, помня о добре и зле	41
3. Мы живем только раз, и не стоит растрачивать время на земные, мирские соблазны – нужно стараться посвятить себя высшим духовным ценностям,	9

Заметно, что для российских студентов (для каждого второго) характерен акцент на достижительную жизненную стратегию («хавательную» – звучит это на российском молодежном жаргоне как производное от *to have* – иметь). Одновременно проявляется и недооценка нравственной стороны жизненных успехов. Респонденты не очень склонны соотносить духовность со святостью, «высшими» ценностями. Отметим возникающую раздвоенность ценностного сознания российского студенчества – в отношении к ценностям православия. С одной стороны, налицо распространение религиозного мировоззрения и веры (до 70-75% российских студентов отмечают в разных исследованиях последних лет, что они – «верующие»). Но воспринимаются они весьма поверхностно и – самое главное – большинство студенты не ощущают их влияния на формирование своей системы ценностей. Более того, выявляется противоречие между рыночными экономическими ценностями, ориентированными на максимизацию прибыли, и ценностями православия в России, которые не содержат ориентацию на накопление богатства. Аналогичное противоречие присуще одобряемым церковью личностных качеств и требованиями, которые предъявляются к молодежи в новых экономических условиях. Как быть успешным, проявляя смирение, исповедуя принцип достаточности, нестяжательства, терпение и страдание в период «дикого накопления капитала»?

Возможно, отмеченные различия ценностных ориентиров связаны с *ментальным* характером базовых ценностей. Менталитет обычно рассматривается как «совокупность исторически сложившихся психологических особенностей поведения нации». Особенно акцентируется понимание ментальности как «своеобразной памяти народа о прошлом, психологической детерминанты поведения миллионов людей, верных своему исторически сложившемуся «коду» в любых обстоятельствах». Имеет право на существование и определение менталитета, когда речь идет не только о его психологической природе, но и отмечается социально-психологический и социологический характер этой категории: менталитет – это «определенное социально-психологическое состояние субъекта – нации, народности, народа, его граждан, – запечатлевшее в себе (не «в памяти народа», а в его подсознании) результаты длительного и устойчивого воздействия этнических, естественно-территориальных и социально-экономических условий проживания субъекта менталитета»¹. Соответственно, подчеркивается, что менталитет – это «код», детерминирующий социальное поведение отдельного человека и нации. Обобщая, можно определить менталитет как подсознательную социально-психологическую «программу» действий и поведения отдельных людей, социальных групп и общностей, проявляющуюся в их сознании и практической деятельности и формирующуюся в результате длительного воздействия социально-экономических и социокультурных (в том числе – идеологических), социально-психологических факторов. Устойчивость менталитета не абсолютна. И исследователи² фиксируют происходящее изменение ментальности россиян: ориентации на возвышение прагматических ценностей часто приводят к недооценке гуманистических ценностей образа жизни. Несбалансированность указанных ценностей создает противоречия, затрудняет процесс профессиональной самореализации личности.

Во многом сегодня оправдывается предвидение выдающегося российского философа Н.А. Бердяева о кризисе культуры и ментальности в условиях революционной трансформации общества: «В эпоху глубоких социальных переустройств, когда старые общества рушатся, а новые еще не созданы, духовные ценности отступают на второй план и их творцы утесняются... Революция психологически есть реакция, она сопровождается сужением сознания, вытеснением многих творческих стремлений и ценностей. То, что в иерархии ценностей

¹ Политология: Энциклопедический словарь / Сост. Аверьянов Ю.И. М., 1993. С.174; Бутенко А.П., Колесниченко Ю.В. Менталитет россиян и евразийство // Социс. 1996. №5. С.92; Российская ментальность // Вопросы философии. 1994. №1. С.25;

² См.: Голенкова З.Т., Игитханян Е.Д. Профессионалы – портрет на фоне реформ // Социс. 2005. №2; Думчене А., Даукилас С. О сочетании прагматических и гуманистических ценностей студентов // Социс. 2007. №5.

стоит выше всего, может казаться ненужным и даже вредным. Могут потребовать подчинения ценностей высшего порядка ценностям низшего порядка».

От П.А. Сорокина идет традиция социологического осмысления этих процессов. Он одним из первых предвидел массовое распространение чувственной ментальности, когда за подлинную ценность будет приниматься только то, что можно ощутить, измерить, что материально: «Эвдемонизм, гедонизм, утилитаризм, сенсуализм, мораль под девизом «Carpe diem» (лови день!) – вот формы, основанные на чувственной ментальности»¹.

Изменения в ментальности на постсоветском пространстве разновекторны. Сегодня приоритет прагматического, материального особенно заметен. Но нельзя сбрасывать со счета и возможности иной, противоположной тенденции. Тем более что, анализируя современное общество, некоторые зарубежные ученые приходят к выводу: на смену конфликтам, затрагивающим распределение материальных благ, приходят конфликты, в основе которых лежит озабоченность людей существующим стилем жизни, не соответствующим их интересам. Это – своеобразная «тихая революция» в ценностях и отношениях, распространяется на все население². Такая «революция» подразумевает переход от традиционных к новым политическим взглядам с акцентом на качество жизни, равенство, права и самореализацию. Ю. Хабермас полагает, что это основной конфликт в системе ценностей и он отражает борьбу, с одной стороны, групп, непосредственно вовлеченных в производство; заинтересованных в продолжительном экономическом росте, а с другой – групп, которые не участвуют непосредственно в производстве³.

Современная молодежь – люди совершенно новой формации, период социализации которых пришелся на эпоху рыночных реформ, расцвета «дикого» капитализма. Болезненно сказывалась уже сама ломка ценностных ориентаций и установок. Как отмечал польский социолог П. Штомпка⁴, «когда происходит быстрое и радикальное изменение общества, без четкого направления и понятного смысла, экзистенциальная безопасность оказывается под вопросом, и появляется общее недоверие», социум переживает *социальную (культурную) травму*. С логикой социокультурных перемен, когда рушатся складывавшиеся десятилетиями традиции, верования, идеологии, жизненные стили и формы, трансформируются структуры престижа, старые общественно-культурные идентификации уступают место совершенно новым, Л.Г. Ионин⁵ связывает с «движением от моностилистической к полистилистической культуре», что наиболее характерно для современной молодежной культуры. В условиях социальных трансформаций качественно изменяется значимость для молодого поколения жизненного и социального опыта старших поколений. Этот опыт – в отличие от периодов эволюционного, «спокойного» развития – не воспринимается молодежью как актуальный и для нее. Вольно или невольно у неё возникает вопрос: «Если жизненные устои и ценностные ориентиры предшествующих поколений нуждаются в «перестройке», «кардинальной реформе», «ломке» («Великом Отказе», по словам Г. Маркузе), то почему мы должны сохранять эти устои и следовать этим ориентирам?» По данным тюменских социологов, лишь 31% молодых людей твердо заявляют, что родители для них – образец; для 47% родители могут служить образцом далеко не во всем; 11% – вообще не признают родителей образцом; еще 11% затруднились с ответом⁶.

¹ Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. СПб., 2000. С.57.

² См.: Inglehart R. The silent revolution. Princeton, 1977. См.: Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества // Полис. 1997. №4.

³ См.: Habermas J. New social movements // Telos, 1981. vol. 49.

⁴ Штомпка П. Социология. Анализ общества. М., 2005. С.365.

⁵ Ионин Л.Г. Культура на переломе (механизмы и направление современного культурного развития в России) // Социс. 1995, №2. с.41.

⁶ Трушников Д.Ю., Трушникова В.И. Ценностные ориентации молодежи в системе воспитания в условиях университетского кластера // Молодежь российских регионов в системе межрегиональных и межгосударственных социально-экономических и политических связей / IV Уральские молодежные социологические чтения: Всероссийская научная конференция. В 2 выпусках. Вып.1. Екатеринбург, 2008. С.145.

Дополнительный импульс подобным настроениям придали в лихие 1990-е (да и в более стабильные 2000-е) *деформации исторической памяти* практически на всем постсоветском пространстве. Деформации, к которым «приложили руку» и политики, и публицисты, и ученые-обществоведы, и – особенно – СМИ. В отношении современного студенчества сказывается и важнейшая закономерность транзитивных, переходных эпох – парадоксальность его ценностного сознания¹. Современная цивилизация («общество риска», по оценке У. Бека²) резко усиливает эту парадоксальность, поскольку все более неопределенным, нестабильным, непредсказуемым становится не только отдаленное, но и ближайшее будущее. Соответственно сознание и поведение человека приобретает *ситуативный, «текущий»* характер.

В процессе социального становления и развития молодежь нуждается в надежных жизненных ориентирах. Без прочной опоры на общественные и групповые ценности ей трудно определить цели на ближайшую и отдаленную перспективы, выбрать адекватные действия для их осуществления. Ценностные ориентации студентов выражают, с одной стороны, их личностные интересы и потребности, с другой – отношение к обществу и его проблемам. Seriously изменились и межпоколенческие отношения. И тут речь, вероятно, должна идти не столько об обострении и усилении конфликта «отцов и детей». Население России, например, рассматривает межпоколенческие различия менее значимыми в сравнении с социально-экономическими и социально-политическими³.

Скорее происходит известная трансформация этих отношений. С одной стороны, реализуется прогноз М. Мид о растущем влиянии на культуру социума *префигуративной культуры* (когда старшие поколения учатся у молодежи). Другой аспект трансформации связан с разрушительным характером социально-экономических реформ на рубеже веков (что усилило негативизм молодых по отношению к старшему поколению, нигилизм применительно ко всему его социальному опыту). Это дополнилось противоречивыми результатами реформ, их высокой социальной ценой (молодые люди, плохо адаптировавшиеся в новых условиях, считают предшествующие поколения ответственными за свое нынешнее положение). Растет противоречие между молодежью, все более воспринимающей молодость как самоценную стадию жизни, как период самоутверждения и самореализации, и обществом, в значительной мере продолжающем воспринимать молодость как незрелость⁴.

Противоречиво изменяется и ценностное восприятие студентами межпоколенческих взаимоотношений. С одной стороны, возрастает стремление студенчества к самостоятельности, автономности, независимости. Увеличилась значимость для молодых людей их референтных групп, которые нередко враждуют друг с другом. Юноши и девушки, оказавшиеся вне таких групп, чувствуют себя незащищенными, уязвимыми. Характерно, что такие референтные группы все в большей мере образуются по имущественному и национальному признакам. Общность интересов студенчества в целом отходит при этом на второй план. Соответственно изменяется характер молодежной культуры (от субкультуры – к стилям). С другой стороны, – растет значение родительской семьи для студентов, усиливается зависимость от нее. Сказывается противоречивость идеи и практики патернализма.

¹ См.: Вишневецкий Ю.Р., Шапко В.Т. Этот парадоксальный молодой человек // Социс. 2006. №6. С.26-36.

² Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000.

³ По данным ВЦИОМ, по значимости различия между поколениями (47%) «пропустили вперед» другие: между бедными и богатыми – 79%, населением и властью – 71%, между рабочим классом, интеллигенцией и бизнесменами – 53%. Известия. 2007. 20 марта.

⁴ В немалой степени такие умонастроения молодежи обязаны современным СМИ: «Приехали. Доносталягировались, показывая наше старое кино без всяких комментариев. Дорезвились, демонстрируя кино новейшее про всемогущих бандитов, на которых Сталина нет. Доразвлекались. Дошутились. Выросло уже целое поколение «Детей Останкино», для которых подлинная и страшная история страны – пустой звук. И на этой девственной почве прекрасно приживаются давно, казалось, отжившие мифы о суровом, но справедливом вожде, о твердой руке, без которой нашему народу никак и никуда, о счастливом прошлом, которое из всех сил стремится опочить разные литературные и киношные конъюнктурщики... Из одной крайности – «советское значит отличное» – ударились в свое время в другую – «все дерьмо», обесценив тем самым достойные жизни множества людей и вызвав у них законное чувство протеста» (Петровская И. Дети Останкина// Известия. 2004. 10 декабря).

Процесс социального перехода молодого человека из детства в мир взрослых, от одних социальных ролей к другим сложен и противоречив. В процессе социализации молодые люди объективно сталкиваются с противоречием, которое П. Бергер и Б. Бергер определили как привязанность (следование дисциплине, порядку, требованиям «вести себя по возрасту») и её антитеза¹. Не случайно Парсонс особо подчеркивал роль ценностей культуры, их преемственности в социализации молодежи: «Ценностные ориентации и другие компоненты культуры наряду со специфическими составными частями, включающими культурную традицию в форме навыков, знаний и т.п., передаются следующему поколению. Через процесс социализации системы ожиданий организуются в образцы выбора, эффективным критерием которого является дифференциальная значимость различных альтернатив для баланса удовлетворения – отсутствия удовлетворения»². Еще более жестко эта идея сформулирована З. Бауманом: «Общество» – лишь иное обозначение согласия и принятия [неких ценностей], но в то же время сила, которая, которая делает согласованное и принятое величественным. Общество оказывается такой силой потому, что, подобно самой природе, оно существовало задолго до любого из нас и сохранится после того, как каждый из нас покинет этот мир. «Жить в обществе» - соглашаться разделять и уважать принятые ценности – это единственный рецепт для того, чтобы жить счастливо (пусть и не вечно). Обычаи, привычки и рутина устраняют яд абсурдности из терзаний, [порождаемых] конечностью жизни»³.

С другой стороны, стремление молодого человека адаптироваться, интегрироваться в различные структуры жизнедеятельности способствует поиску собственной модели жизненного, социального, профессионального, личностного самоопределения. Возникает потребность в идентификации с какой-то группой, общностью. Высокая конформность в отношении ценностей своей группы сочетается с критическим отношением к ценностям и нормам взрослых. Но сегодня нередко в межпоколенческих отношениях проявляется «парадокс наоборот», когда вместо ожидаемого разрыва в ценностных ориентациях между «отцами» и «детьми» по многим параметрам эти различия невелики.

Такая противоречивость усилилась в связи с происходящей в последние 20 лет «ломкой» ценностей, норм, поведенческих стандартов. Если трансформации «расшатали» ценностное сознание старших поколений, что уж говорить о молодых, чьи ценностные ориентации, нормативные установки буквально «взросли» на ниве происходивших перемен и трансформаций. Трансформация ценностного сознания студенческой молодежи происходит особенно болезненно, поскольку на социальное самочувствие молодых людей влияют самые разнообразные кризисы – самореализации, социализации, доверия к социально-политическим институтам общества. Применяя поколенный подход к анализу динамики ценностных ориентаций, исследователи отмечают: «Сегодня коренная качественная ломка систем ценностей особенно остро проявляется в кризисе воспитательной функции родительского поколения. Социализация нового поколения протекает на фоне смены иерархии ценности, а значит, и дестабилизации воспитательных ориентиров в институте семьи». Одновременно подчеркивается необходимость учитывать при анализе динамики ценностных ориентаций молодежи «действие двух механизмов – *преемственности и изменчивости*. Искусственная смена общественной модели, когда процесс формирования ценностей идет сверху, приводит к несопадению общественных и индивидуальных изменений. Например, общечеловеческие ценности для многих молодых людей являются лишь потенциальными ценностями, имеют характер довольно абстрактных идей»⁴.

Отмеченный вывод связан и с необходимостью рассматривать структуру ценностного

¹ Бергер П., Бергер Б. Социология: биографический подход // Личностно-ориентированная социология М., 2004. С.238, 239.

² Парсонс Т. Понятие общества. Компоненты и их взаимоотношения // Реферативный журнал «Социология». 1993. №3-4.

³ Бауман З. Рассказанные жизни и прожитые истории // Социс.2004. №1. С.6.

⁴ Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социс. 2002. №1. С.97-98.

сознания молодежи и студенчества более глубоко, избегая однозначной формулировки об изменении всех ценностей. Методологическим ориентиром для такого более глубокого анализа может служить идея Н.И. Лапина и его коллег о разграничении в ценностном сознании четырех компонентов¹:

- Интегрирующее ценностное ядро – включающее доминирующие базовые ценности² (разделяемые более 60% респондентов), обобщенные цели и средства их достижения, выполняющие роль фундаментальных норм деятельности, интегрирующие общество по наиболее важным жизненным проблемам;
- Интегрирующий резерв (разделяются не менее 45%) – это ценности, которые могут войти в ядро или недавно «выпали» из ядра;
- Оппонирующий дифференциал – ценности, которые дифференцируют общество на разные группы, придерживающиеся разных целей;
- Периферия – ценности малозначимые для значительной части респондентов.

Приоритетность ценности семьи можно объяснить разными обстоятельствами. Универсальностью самой ценности, возрастной и социальной спецификой социальной группы (еще существующая зависимость студентов от благополучия их родительской семьи дополняется ориентацией на успешное создание семьи собственной), детерминирующим опытом взрослых, для которых семья в период сложных, кризисных перестроечных и реформаторских испытаний была единственной психологической нишей, компенсирующей тяжесть обрушившихся на людей социально-экономических проблем. К категории лидирующих ценностей, наряду с ценностями семьи, относится и ценность здоровья. Однако артикуляция здоровья в качестве ведущей ценности не всегда коррелирует с практической реализацией ориентиров здорового образа жизни на деятельностно-поведенческом уровне.

Ядро ценностного сознания молодежи составляют три ведущие ценности – *деньги, работа, друзья*. Их значимость подтверждает практически каждый второй респондент. *Деньги, материальные блага, свое дело, наличие своего бизнеса* – отражение как молодежного прагматизма, так и активно развивающегося рыночного меркантилизма. Вряд ли за это можно осуждать нашу студенческую молодежь. Сложное материальное положение многих студентов, не меняющееся со временем и проводимыми реформами, отсутствие достаточных мер социальной защиты этой социальной группы предопределяют устойчивость в аксиосфере молодого поколения материальных ценностей. На вопрос «Работаете ли Вы» около 60% респондентов ответили отрицательно. Каждый четвертый перебивается случайными, нерегулярными заработками. Почти половина студентов указывает на трудное материальное положение и только 3 % респондентов довольны материальным положением своей семьи, половина опрошенных получают от родителей незначительную помощь.

Ранговую устойчивость коммуникативных ценностей в сознании студентов можно по-прежнему объяснить возрастной спецификой данной социальной группы. Друзья являются для молодых людей ведущей референтной группой. Однако процесс жизненного самоопределения студентов связан не только с поиском своей референтной группы, образованием собственной семьи, но, прежде всего, с получением профессии, интересной работы.

Значительная часть студентов соотносит успех в жизни с интересной работой, делом по душе. Ориентация на интересную работу, дело по душе коррелируют с достаточной высокой значимостью таких ценностей как профессионализм, образованность, творчество и реализация способностей. Это подтверждается и ответами студентов на вопрос «Что значимо в бу-

¹ См.: Лапин Н.И., Беляева Л.А., Наумова Н.Ф., Здравомыслов А.Г. Динамика ценностей реформируемой России. М., 1996; Лапин Н. Как чувствуют себя, к чему стремятся граждане России // Социс. 2003. №6. С.78-87; Титаренко Л.Г. Ценностный мир современного белорусского общества: гендерный аспект. Минск, 2004.

² Отметим, что, по мнению В.Б. Ольшанского, число базовых ценностей ограничено, но число вариаций в ценностной системе вполне достаточно для объяснения различий между культурами, индивидами. По подсчётам М. Рокича, полторы дюжины ценностей, связанных с целями жизни, могут быть упорядочены по важности по 18 факторам, и это превышает 6400 трлн. случаев, что обеспечивает разнообразие индивидуальных ценностных ориентаций.

душей работе?». Половина респондентов подчеркивают творческий характер работы, каждый третий – соответствие профессии их индивидуальным особенностям.

Настораживает другое. Прожективная ориентация на интересную работу в будущем, поиск дела по душе – у половины студентов не связаны с получаемой специальностью, профессией. На вопрос анкеты «Чем бы Вы хотели заниматься после окончания вуза?» только 43% респондентов ответили «работать по специальности». Наиболее значимым в будущей работе является возможность получать большие заработки, иметь высокие доходы (57%) и творческий, интересный характер работы (48%). В целом, творческая самореализация, в качестве жизненно важной ценности, отмечается каждым третьим респондентом. Но не каждый связывает эту реализацию с уже сделанным профессиональным выбором, надеждой на творческую и одновременно хорошо оплачиваемую работу. Лишь у 30% респондентов профессионализм и образованность отмечены в качестве приоритетных жизненных ценностей.

Оценивая тенденции изменения терминальных и инструментальных ценностей в сознании молодежи последних лет, хотелось бы отметить следующее. Динамическая природа ценностей обусловлена несколькими факторами. Формирование индивидуальных ценностных систем происходит в процессе социализации личности. Этапы формирования носят последовательный характер – от усвоения и принятия общественных ценностей (ценность через оценочную деятельность – предварительного признания и положительной оценки – становится результатом ценностного отношения субъекта к декларируемым обществом приоритетам), включения ценностей в свою индивидуальную ценностную систему до интернализации – превращения ценностей в систему личностных смыслов регуляторных механизмов сознания и поведения личности. Модальность ценностных систем, состав и структура ценностного сознания и сам механизм преемственности и изменчивости ценностных ориентаций зависят от характера динамики самой социальной среды, в которую вписан субъект. В одном из первых постперестроечных исследований молодежи в 1991 г. «Молодежь России и рынок» главное, что отмечалось в анализе ценностных ориентаций молодежи, – их противоречивый характер, что детерминировалось объективно существующим противоречием между реальным состоянием общества и перспективами его развития. Молодежь отвергала «старые» социалистические ценности, осторожно относилась к новым либеральным ценностным идеям. Такой маргинальный, адаптационный тип динамики проявлялся в структуре ценностных ориентаций через сочетание прямо противоположных приоритетов. Патерналистские и иждивенческие настроения сопровождались установками на самостоятельность, инициативность, деловую активность; прагматичность с ее ориентациями на материальные ценности соседствовала с высокой значимостью профессионально-трудовых и коммуникативных ценностей, высокая оценка ценностей демократии и рыночной экономики – с распространенной аполитичностью молодых и т.п.

Изменили ли прошедшие годы характер и тип динамики ценностных ориентаций студенческой молодежи? Мониторинги студенческого сознания с 1999 г. демонстрируют *воспроизводство структуры ценностного сознания молодежи и практическую неизменность ценностных приоритетов*, сложившихся в постперестроечный период. Рынок и демократия перестали восприниматься как возможностное бытие. Да, у молодежи 2000-х гг. гораздо больше возможностей и шансов для самореализации. Однако реальный рынок и реально существующая демократия не только не сняли, а во многом законсервировали, и в определенной мере усилили волнующие молодежь социальные проблемы.

Примечательно, что определенная устойчивость ценностных ориентаций выявилась и в рамках международного исследования, охватившего студентов 4 стран ШОС – Казахстана (РК), Кыргызстана (КР), России (РФ) и Таджикистана (РТ). Заметно сходство рангового ряда. Это особенно видно, если сравнивать те ценности, которые вошли в «пятерку приоритетов» у респондентов каждой из стран:

Таблица 2

Что для тебя наиболее значимо в жизни? (Ранг)

Варианты	РФ	Р К	КР	РТ
----------	----	--------	----	----

Дружная семья	I	IV	I	I
Верные друзья	II	VI	V	VII I
Интересная, престижная работа	III	II	II	IV
Уверенность в себе	IV	III	IV	II
Материальное благополучие, богатство	V	V	VII	X
Крепкое здоровье	VI	I	III	III
Высокий профессионализм	X	XI	VI	V

Лидирующие позиции в ранговой шкале студентов занимают ценности частной жизни – *семья и здоровье*. Подобный ценностный расклад для социологов уже стал привычным, тривиальным. Собственно, меняясь местами, они фигурируют во многих исследованиях¹. При этом в отношении студентов (да и молодежи в целом) особенно проявляется разрыв между вербальной значимостью здоровья как ценности и реальным поведением большинства, весьма далеким от норм и требований валеологической культуры, здорового образа жизни. Весьма противоречиво в студенческой среде соотношение между признанием ценности семьи и реальным отношением к браку и семье. Приоритет семьи как ценности отражает, во многом, маргинальный, переходный статус студенческой молодежи. Еще существующая зависимость студентов от благополучия их родительской семьи дополняется ориентацией на успешное создание семьи собственной.

Соответственно возрастает *самоценность* семьи – акцент с традиционного институционального её понимания переносится на неформальные, межличностные отношения. Поэтому столь спокойно в молодежной среде относятся к добрачным связям, гражданскому браку. Последнее отражает и изменение в отношении молодежи к семье на рубеже веков. Для традиционных представлений – в духе коллективистских культур – было характерно соотношение семейных отношений с нормами обязательной долговременной взаимности.

Кардинальные и динамичные социальные изменения, процессы вестернизации усилили стремление студентов 2000-х гг. получить более раннюю независимость от родителей, как в экономическом, так и в личностном плане (массовое появление гражданских браков). Но большинство использует преимущественно родительские материальные ресурсы для получения высшего образования на платной основе, удовлетворения своих потребностей, оставаясь пока в экономической зависимости от родителей.

Однако нельзя игнорировать и *немалый воспитательный потенциал семьи*. Как верно подчеркивают наши казахстанские коллеги, именно в семье закладываются основы патриотического воспитания. Семья является важнейшим социальным институтом, где формируются основы духовно-нравственного воспитания. Проведенный ими социологический опрос (декабрь, 2004 г.) показал приоритетность среди молодежи Республики Казахстан традиционных, устоявшихся ценностей – благополучия своей семьи (56%), работы (36%), личной безопасности (35%)².

Конкурентное поле сохраняется за следующей тройкой ценностей – *деньги (материальное благополучие), интересная работа, друзья*. С небольшим отрывом друг от друга эти ценности являются ядром *ценностного сознания* студенческой молодежи. Подчеркнем – как новое и весьма позитивное явление – в пятерку приоритетов вошло такое важное качество, как *уверенность в себе* (у респондентов из РТ оно даже вышло на второе место в ранговом ряду). И это отражает тенденцию: ориентации в духе «Я-концепции», самоактуализации и самореализации становятся значимыми в студенческой среде.

Отметим и то, что в современной ценностной структуре молодежи *связь между деньгами и работой* весьма неоднозначна. Для какой-то части молодежи деньги стали самоценностью, для них они действительно «не пахнут». Однако значительная часть студентов сегодня рабо-

¹ См.: Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Екатеринбург, 2006. С.216-251; Журавлев В.В., Родионов В.А., Цепляев А.Н. Социальные ценности современной российской молодежи: состояние, динамика, направленность. М., 2002; Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социс. 2007. №4. С.37-38 и др.

² Государственная программа патриотического воспитания граждан Республики Казахстан на 2006-2008 годы. Астана, 2006.

тают и начинают по-иному относиться к заработанным деньгам. И самое главное – в студенческой среде все более преобладает понимание зарплаты как достойной (или недостойной) оценки их труда.

Важные моменты проявляются и при анализе срединного блока ценностных ориентаций, охватывающего те ценности, которые значимы для 15-25% респондентов. Они достаточно разнородны – *от свободы, независимости и личной безопасности до высокого профессионализма, творчества и секса, жизни в свое удовольствие*. За ценностью свободы важно видеть различия в её субъективном понимании – в диапазоне: «свободы от» – «свободы для». Пока, как показывают дополнительные исследования, в студенческой среде свобода и независимость воспринимаются в связи с их ущемлением, фрустрацией и потому носит преимущественно «защитный» характер¹. Тревожный момент – работа в ценностном сознании студенчества рассматривается в отрыве от профессионализма и творчества. В немалой степени это – следствие бытовавшего в советский период разграничения «творческих» и «нетворческих» профессий, когда к разряду последних фактически относились не только профессии неквалифицированного ручного труда, но и многие интеллектуальные профессии (инженер, врач, учитель и т.д.). Иной аспект проблемы высвечивает распространенность «эпикурейской» ценности (*жить в свое удовольствие*) (отмечено в диапазоне: каждым четвертым респондентом из РФ – почти каждым третьим респондентом из РК). Выясняется, что часть студентов и не связывает «хорошую жизнь» с трудом, рассчитывая, очевидно, на легкие случайные заработки и нетрудовые доходы.

Конкретизацией ценностных установок студентов выступает их представления о факторах успеха.

Таблица 3

Что важно для успеха в жизни?

Варианты	РФ	РК	КР	РТ
Связи, знакомства	44	29	19	11
Образование	31	29	29	39
Ум	27	18	32	28
Предприимчивость	19	11	9	4
Неординарность, талант	17	10	9	9
Богатство	14	15	13	18
Власть	10	11	9	18
Поддержка семьи	9	7	4	4

Сам по себе *успех как ценность* в ранговом ряду ценностных ориентаций молодежи и студентов претерпел заметные изменения. Если установка на успех в 1970-е гг. была характерна для 10-15% респондентов, то в 1990-е гг. – уже для 60-70%. Эти изменения отражали и усиление роли индивидуалистических ориентаций, и известную экстремальность жизненной ситуации в разгар реформ по рецептам «шоковой терапии». Для большинства молодых людей успех стал означать, прежде всего, достижение материального благополучия посредством карьеры, приобретения высокого социального статуса. Важность общественного признания зачастую ставилась под сомнение. Но достижение успеха оказалось не таким легким, как представлялось. Уже к началу 2000-х гг. 60% молодых респондентов не верили в возможность добиться успеха честным путем. Это толкало многих из них на моральную неразборчивость в выборе средств для достижения успеха. Нестабильность и неопределенность перспектив развития социума толкала молодежь жить по принципу «здесь и сейчас», ориентируясь на сиюминутные достижения, не строя долгосрочных планов². Утверждалось причудливое сочетание оптимизма (в отношении социальных и личностных перспектив) и пессимизма (в отношении возможностей трудоустройства по специальности и получаемой профессии), распространялись ориентиры ноувиизма (жить сегодняшним днем).

¹ См.: Выжлецов Г. П. Аксиология: становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. 1995. № 6. С.61-73.

² Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. СПб., 2000. С.132.

В отношении успеха как ценности важно учитывать и еще одно изменение. На смену патерналистским и в какой-то мере инфантилистским настроениям («Я могу чего-то добиться в жизни только благодаря помощи извне») приходит осознание необходимости прежде всего личностных, деятельностных усилий («Мой успех зависит от меня, от моей предприимчивости»). Характерно, что у студентов стран ШОС в ряду важных для успеха факторов выдвинулись ум (у респондентов из КР он – по рангу – на первом месте, отмечен каждым третьим) неординарность, талант (отмечен каждым шестым респондентом из РФ), предприимчивость.

Немаловажную роль в установках респонденты стали отводить *образованию* как основе, фундаменту будущей успешной жизни. Если еще в начале 1990-х гг. главным считалось везение, стечение обстоятельств, умение рисковать, а уровень образования не играл существенной роли, то в последнее время он становится все более значимым фактором достижения успеха (у респондентов из РТ он – по рангу – на первом месте). Но отметим и негативный момент: в ответах респондентов из РФ проявился «рецидив» дикого рынка – связи и знакомства для них оказались вновь важнее образования. Трудно без дополнительного анализа выяснить предпосылки такого «отката» общественного мнения.

Сошлемся на исследование стратегий трудоустройства молодежи, выявившие: каждый пятый использует «сетевую» стратегию (ориентирована преимущественно на сетевые ресурсы – родственные и дружеские связи), а каждый второй – «смешанную» (сетевую + другие)¹.

Конечно прагматическая ориентация на успех не должна оцениваться однозначно. Практицизм и прагматизм нередко связаны с эгоистическими устремлениями, чреватые нравственными издержками. Порой во имя их нарушаются нормы морали и законы. Но есть и другая сторона практицизма – стремление молодого человека обеспечить себе нормальное социальное положение, материальное благополучие, создать предпосылки для культурного досуга. А самое главное: прагматизм молодых – это их реакция на бесконечные обещания и декларации, да и готовность к реальным конкретным делам. И вряд ли сегодня разумны и правомерны любые попытки «беспощадной» борьбы с вещизмом и потребительством молодежи.

Существенный критерий ценностного сознания – наличие (и степень принятия) соответствующей шкалы ценностей, предусматривающей оценку тех или иных качеств личности как позитивных или негативных. Для ценностного сознания молодежи (в том числе – студенческой) на постсоветском пространстве присуще расхождение нормативной («цивилизационной») и реальной шкалы ценностей, противоречивость «позитивной» и «негативной» шкал.

В международном исследовании был повторен прием «взгляд со стороны», когда респондентам было предложено оценить (как своеобразным экспертам) «плюсы» и «минусы» своего поколения. «Экспертные» оценки позволили уточнить их представления об успехе.

Таблица 4

Какие положительные качества присущи поколению?

Варианты	РФ	РК	КР	РТ
Свобода, раскрепощенность	61	38	35	29
Готовность воспринимать новое, учиться	40	31	34	24
Стремление к известности, славе	30	22	22	17
Практичность	24	11	6	6
Честолюбие, стремление к власти	20	17	20	9
Интерес к политике, общественная активность	16	25	30	10
Ответственность за свои поступки	15	14	26	17
Открытость, честность	14	13	22	26
Организованность и дисциплина	7	5	11	5

Таблица 5

Какие отрицательные качества присущи поколению?

Варианты	РФ	РК	КР	РТ
Беззаботность, легкомыслие	44	26	28	23
Индивидуализм, эгоизм	43	21	28	25
Равнодушие к чужому горю, безразличие	41	32	25	13

¹ Калугина З.И., Лаврусевич П.Е. Формальные и неформальные посредники на современном российском рынке труда // Социология: 4М. 2006. №23. С.116-119.

Стремление добиться все и сразу	35	26	23	27
Стремление жить по принципу «ты – мне, я – тебе»	35	30	31	22
Бездуховность, нежелание приобщаться к культурным ценностям	33	23	18	15
Стремление жить за чужой счет	33	26	21	20
Стремление добиваться своей цели любыми средствами	29	26	25	20
Стремление быть как все	24	12	17	21

Нельзя недооценивать и явное противоречие в жизненных установках студенческой молодежи. Жизненный комфорт, успех возможны, прежде всего, благодаря собственным усилиям, предприимчивости, но при наличии необходимых условий, в качестве которых выступают знакомства с нужными людьми, помощь влиятельных лиц. Исследования отражают, что в сознании молодых людей эти два условия успеха благополучно сосуществуют. Тем самым, в нем эклектически сочетаются принципы двух разных экономических моделей, рыночной и бюрократической. Дух предприимчивости, характерный для рыночной экономики причудливо уживается с бюрократическим «рынком связей», определяющим пути и средства получения, достижения материальных, статусных, профессиональных благ и ценностей. Однако сопоставление полученных данных с результатами аналогичных исследований последнего десятилетия позволяет наряду с преобладанием «старых» ценностей зафиксировать параллельную, устойчивую и активно реализующуюся тенденцию. В одном из первых исследований экономических ориентаций молодежи в канун рыночных реформ (1991 г.) «умение устанавливать связи с нужными людьми» признавалось молодыми респондентами приоритетным, оставляя далеко позади себя предприимчивость, инновационность, образованность¹. В исследованиях конца 1990-х – начала 2000-х гг. эти новые мотивационные факторы заметно потеснили традиционные, что свидетельствует о ценностной переориентации молодежи. Но – как видно из ответов респондентов из РФ – ненадолго.

Сохраняется высокий престиж дела по душе. Одновременно резко снижается ориентация на профессиональное мастерство. Рыночные отношения «дикого» типа создают возможности быстрого обогащения независимо от уровня образования и квалификации. Заметно снизилась в ценностном сознании студенческой молодежи значимость труда, профессионализма. Да и можно ли было ожидать, чтобы наши респонденты, как в советское время (в 1960-е – первая половина 1970-х гг.) поставили на первое место ценность интересной работы.

Не могло не сказаться, как отмечают исследователи, что в ходе реформ была упразднена идеология *особой общественной значимости труда, трудового воспитания*. В СМИ исчез образ честного труженика, передовика производства, вообще всякого трудящегося человека. Быть рабочим, техником, инженером стало непрестижно. Произошла замена «героев труда» «идолами потребления» (поп-звезды, юмористы, пародисты, астрологи, модные журналисты, сексологи и т.п.).

Наконец, нельзя обойти и *те ценности, которые замыкают ранговый ряд ценностных ориентаций* студенческой молодежи (отмечены не более чем 10% респондентов). Тем более что в круг этих ценностей традиционно попали творчество, красота, общение с природой. Явная недооценка студентами значимости творчества приходит в противоречие с вызовами XXI в. и его требованиями к высококвалифицированным специалистам. Модель такого специалиста – «модерной личности» («modern personality»), по мнению американских социологов Д. Смита и А. Инкелеса, включает: открытость инновациям, будь то новый опыт или идеи; независимость от чужого мнения, авторитетов; чувство высокой личной ответственности и активная гражданская позиция; уважение законов и других людей независимо от их социального статуса, национальности; вера в способность самостоятельно или вместе с другими влиять на происходящее вокруг и решать возникшие проблемы; ориентация на настоящее и будущее, а не на прошлое; неприятие пассивности, покорности, фатализма, особенно когда дело касается собственной судьбы². При этом – особенно на перспективу – важно видеть в ценностной ориентации не только побудительный, мотивационный и регулятивно-ориентационный момент жизнедеятельности личности, но и важный показатель ее социаль-

¹ Молодежь России и рынок. Екатеринбург, Челябинск, 1991. С.42.

² См.: Inkeles A., Smith D.H. Becoming modern, Harvard University Press, Cambridge, 1974.

ной зрелости¹. Нуждаются в серьезном уточнении и представления о кризисе идеалов и ценностей молодых. Да, во многом разрушились многие идеологемы, политизированные иллюзии и стереотипы. Однако сфера нравственности, ориентация на порядочность и искренность в межличностных отношениях оказалась более устойчивой. И это – при всех издержках – позитивный момент.

Плодотворным является и понимание ценностного сознания студенческой молодежи как парадоксального². Эта парадоксальность связана со многими факторами и проявляется многообразно. Диапазон и количество социальных ролей личности определяется многообразием социальных групп, с которыми она себя идентифицирует, разнообразной структурой деятельности и отношений, в которые она включена. Каждая роль – совокупность значений и норм, без усвоения которых невозможна коммуникация, установление социальных связей человека с миром. Преодолевая свою разорванность, человек должен оставаться самим собой. Меняя свои роли, личность стоит «над» каждой из них. Каждая роль лишь аспект целостного поведения личности. Воссоздание этой целостности возможно лишь на основе установления связи между различными формами актуализации личности. При этом создается своего рода проблемная ситуация как необходимый момент самосознания личности, как точка, в которой заданная мотивация поступков преобразуется в самодетерминацию выбора жизненно важных целей.

Одни из парадоксов молодежного сознания и поведения связан со спецификой социализации современной молодежи (трудности освоения опыта старшего поколения в переломную, кризисную эпоху). Соответственно, парадоксальность приобретает межпоколенческий характер. Показательно в данном отношении и то, что исследование «Социальные проблемы молодежи Казахстана» отметило эклектичность и амбивалентность ее ценностных установок. Новые ценности, характерные для западных обществ с рыночной экономикой (индивидуализм, прагматизм, стремление к высокому достатку), уживаются в сознании молодых с традиционными историко-культурными особенностями (коллективизмом, справедливостью, равенством). Как показывают результаты, проведенного в августе-сентябре 2008 г. в Восточно-Казахстанской области РК социологического исследования, прослеживается снижение толерантности по отношению к представителям других вероисповеданий и национальностей, возрастание готовности поддержать идеи экстремизма³. Одновременно казахстанские коллеги подчеркивают, что, несмотря на все сложности транзитного этапа, главным достижением постсоветского периода является обретение молодежью свободы как необходимого условия плодотворной деятельности. Их исследования фиксируют укоренение в молодежной среде рыночных стандартов поведения (экономическая свобода действий, предприимчивость, гибкость, способность к риску). У молодежи в меньшей степени развит страх перед завтрашним днем, на высоком месте находится стремление о достойной жизни, желание подняться выше среднего уровня. На первое место вышли такие ценности, как свобода, материальное благополучие⁴. Перспективу социального становления, улучшения социального самочувствия молодежь связывает с решением проблем профессионального выбора, возможностью самореализации в выбранном направлении трудовой деятельности, обретением желаемого социально-профессионального статуса. Данные социологических исследований свидетельствуют о том, что молодежь в качестве приоритетных целей выбирает достижение деловой карьеры (23%); получение образования (22%) и материальное благосостояние⁵.

¹ Богдан С.И. Психологические факторы становления ценностных ориентаций личности (на примере студенческой молодежи Казахстана). Автореф. Дисс. на соискание уч. степ. к. псих.н. Новосибирск, 2008.

² См.: Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек. М., 2001.

³ Стратегический план управления внутренней политики Восточно-Казахстанской области на 2010 – 2012 годы. Усть-Каменогорск, 2009.

⁴ Маратова С.Ш. Ценностные ориентации молодежи // Саясат. 2003. № 4. С.31-32.

⁵ Зайниева Л., Калетаев Д., Шойкин Г. Молодежь Казахстана в условиях демократизации общественных и экономических отношений. Астана. 2004.

Представляет интерес и изучение социальных ценностей и жизненных стратегий студенчества Казахстана¹. Более половины опрошенных лиц (55%) настроены патриотически и объясняют свое проживание в этой республике тем, что Казахстан является их Родиной. 10% респондентов живут здесь, ибо уверены в завтрашнем дне; 6% респондентов в качестве основной причины выбора местожительством Казахстана выделяют возможность поднять своё благосостояние, а для 7% респондентов доминирующим является факт национального согласия в республике. Таким образом, несмотря на то, что часть людей (17% респондентов) настроена пессимистично и живёт в Казахстане лишь из-за отсутствия возможностей уехать за границу, большинство всё же связывает своё будущее с Казахстаном (78% опрошенных лиц), что должно вдохновлять правительство на продолжение курса по построению демократического общества. По мнению общественности, наиболее приемлемыми экономическими моделями для развития Казахстана являются европейская модель (подразумеваемая опыт стран ЕС) - 32%; азиатская модель - 18%; американская модель - 13%; турецкая - 9% и китайская - 7%. В то же время 1/5 часть опрошенных уверена, что у Казахстана должна быть своя собственная, отличная от других модель экономического развития (21%).

Сошлемся и на социологическое исследование, проведенное Центром изучения общественного мнения «Ижтимоий фикр» по итогам 2008 г., который прошел в Узбекистане под знаком Года молодежи². Исследователей интересовал вопрос: Каковы социальные позиции, жизненные приоритеты молодежи Узбекистана в условиях коренных преобразований в нашем обществе? Как показал опрос, молодежь высоко ценит меры, направленные на создание молодому поколению максимально благоприятных условий для гармоничного развития, реализацию его талантов и способностей, воспитание в духе идеи независимости, любви к Родине, уважения к национальным и общечеловеческим ценностям.

Исследование выявило высокий уровень целеустремленности и активную жизненную позицию молодежи Узбекистана, которые выражаются в стремлении получить достойное образование и востребованную профессию, чтобы быть полезным своей стране. Для 73% юношей и девушек это является существенным приоритетом в системе жизненных ценностей. По данным опроса, более половины молодых людей работают по специальности. Большинство устраивает их профессия, уровень заработка и условия труда. При этом каждый второй стремится к карьерному росту.

Значимость групповых тенденций и противоречий не должна заслонять *личностный* аспект проблемы. Но одновременно – с точки зрения современных представлений о парадоксальности (когда акцентируется, как в работах Ж.Т. Тощенко, *внутренняя парадоксальность* сознания личности) – этот подход нуждается в большей последовательности. Необходимо преодолеть присущее ему понимание установки как чего-то целостного, внутренне непротиворечивого. Между тем, социологические исследования все более подтверждают эвристичность мысли К.Ясперса: «Человек всегда больше того, что он знает о себе, ... он есть путь; не только существование, установленное как пребывание, но и имеющаяся в нем возможность, даруемая свободой... поэтому человек расщеплен в глубине своей сущности.. Он противостоит себе и всему остальному. Все вещи он видит в противоречиях».

А это задает новые ориентиры в осмыслении и интерпретации данных социологических исследований. Важно не только обобщать эти данные – в рамках тех или иных группирующих параметров – и определять степень распространенности конкретных ценностных ориентаций, их иерархию и динамику. Именно такой подход до сих пор преобладает в социологических исследованиях по проблемам молодежи (в том числе – и в исследованиях авторов). Сегодня оказывается не менее значимым учет *распространенности* в молодежной среде *парадоксальных ценностных ориентаций* (каково число молодых людей, ориентирующихся на противоположные, альтернативные ценности).

¹ Хсю Хуэй-фанг. Мнение студенчества о внешней политике Казахстана [электронный ресурс] режим доступа: <http://eurasia.org.ru/archive/99/archives/february/Sta0125.htm>

² Не итоги, а новые старты // УЗИНФО. 2009. 17 января
<http://pressuzinfo.uz/index.php?title=politic&nid=57&my=012009>

Парадоксальность социального бытия и сознания на постсоветском пространстве, во многом объективно обусловленная его разорванностью («распалась связь времен...»), обострением противоречий, наиболее ярко проявляется в молодежной среде. Она обостряется в связи с маргинальностью положения молодежи в обществе, с присущей молодежной психологии эмоциональности и яркости восприятия мира, с категоричностью её мнений, оценок и позиций, форм их выражения. Все эти особенности молодежного сознания и его парадоксальность необходимо учитывать, совершенствуя воспитательную, внеучебную работу со студенчеством. При этом нужно руководствоваться идеей Э. Дюркгейма¹, «что воспитание – явление главным образом социальное, как по своим функциям, так и по происхождению»; поэтому «педагогика зависит от социологии сильнее, чем от любой другой науки».

Шапко В.Т. Вишневский Ю.Р., Трынов Д.В., ст. преп.
УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
Пронина Е.И., исполнительный вице-президент РОС, с.н.с,
Институт социологии РАН (Москва)

Тенденции и проблемы формирования гражданской культуры студентов²

Для формирования и успешного функционирования гражданского общества необходима особая личность – гражданин. Но в данном случае под гражданским состоянием понимается не просто наличие у личности формальных прав и свобод, но и особая сущность личности. Формально-юридическое положение гражданина находится в тесной связи с его культурой. Исследователи сталкиваются с многообразием гражданского общества, которое как сложный социокультурный феномен имеет множество измерений, рассматривается в рамках множества концепций. Так как различные измерения, концепции гражданского общества не сводятся друг к другу и не выводятся одна из другой, то представляется непродуктивным осуществлять попытки формирования единой, законченной концепции. Наиболее плодотворна реализация полипарадигмального подхода, позволяющего более плюралистично рассматривать гражданское общество. Мы рассматриваем гражданское общество как качественное состояние всего общества, производимое социальными действиями индивидов в рамках особой культуры. Такое представление гражданского общества базируется на социокультурном подходе и находит свое выражение в разработке понятий «культура гражданственности», «гражданская культура». Необходимость дополнить институциональный подход взглядом на гражданское общество с точки зрения культуры уже проявляется во введении в научный оборот таких терминов, как «гражданственность», гражданская позиция, «ценности гражданского общества», и в тематике работ представителей отечественных социальных наук.

Наибольшее внимание заслуживают исследования Ю.М. Резника и М.С. Кагана³. Первый в функционировании гражданского общества напрямую выделяет «гражданскую реальность» (совокупность институтов) и «гражданскую идеальность» (совокупность культурных аспектов), а второй осуществляет попытку комплексного рассмотрения гражданского общества как культурной формы социальной системы, как высшее из доселе известных проявлений политической, правовой и экономической культуры общества. В рамках такого понима-

¹ Дюркгейм Э. Педагогика и социология. М., 1995. С.245.

² В статье обобщаются материалы федерального исследования РОС «Гражданская культура современного российского студенчества», одним из инициаторов которого был В.Т. Шапко и где особенно проявился его талант организатора и глубокого исследователя. В целом идеи «гражданской культуры», «культуры гражданственности» постоянно волновали Валерия Трофимовича, в их разработку и развитие он внес заметный вклад (См.: Культура гражданственности / Отв. ред. В.Т. Шапко. Екатеринбург, 2004; Гражданская культура современного российского студенчества / Под общей ред. Ю.Р. Вишневского, В.Т. Шапко. Екатеринбург, 2007).

³ Резник Ю.М. Формирование институтов гражданского общества (социоинженерный подход) // Социс. 1994. №10; Гражданское общество: истоки и современность. СПб., 2002; Резник Ю.М. Гражданское общество как понятие // Социально-гуманитарные знания. 2002. №2; Резник Ю.М. Гражданское общество как идея // Социально-гуманитарные знания. 2002. №4; Каган М.С. Гражданское общество как культурная форма социальной системы // Социально-гуманитарные знания. 2000. №6.

ния термин «гражданский» применяется не для обозначения части социального целого, а характеризует особое качество взаимодействия между актёрами социальных отношений. Интересную попытку рассмотреть гражданское общество в ракурсе «социологии жизни» предпринял Ж.Т. Тощенко. Соответственно, он определяет гражданское общество как «совокупность определенным образом организованных исторически сложившихся форм совместной жизнедеятельности, а также общечеловеческих ценностей, которыми люди руководствуются во всех сферах общественной жизни – экономической, социальной, политической и духовной». Гражданское общество рассматривается им прежде всего через призму «феномена человека». Поэтому важнейшим критерием формирования гражданского общества Тощенко справедливо считает «вовлеченность каждого человека во все основные виды деятельности государства»¹. С ним солидарен В.Э. Бойков, акцентирующий в анализе современной России на сохраняющееся (порой растущее) «глубочайшее отчуждение населения, различных социальных групп и институтов от государства»: Когда человек не понимает политику государства, не доверяет государству, отстранен от властных структур и т.д., это, хотя бы в социально-психологической форме, и есть проявление реального отчуждения – и правового, и экономического, и политического, и других его форм»². Соответственно, культура гражданского общества не сводится к политической культуре или к «культуре гражданского (со)участия», но характеризует гражданское общество в целом (как, собственно и другие виды культуры).

В рамках деятельностного подхода культура гражданственности определяется как качественная характеристика различных видов деятельности социальных общностей, суть которой в том, что она выступает мерой самореализации человека как гражданина, причем не в формально-юридической, а в *социокультурном* смысле этого понятия. Социологический анализ позволяет выяснить, насколько распространены, типичны в обществе соответствующий социальные практики, как они связаны с соответствующими социальными общностями, группами. В какой мере права и свободы граждан как приоритетная ценность имеют основание в архетипах той или иной социальной общности, общества в целом. В этом случае гражданская культура характеризует гражданское общество не с точки зрения его институционального устройства, а с точки зрения способов деятельности людей. И в этом смысле можно сказать, что без определенного уровня гражданской культуры, проявляющегося в традициях, в стереотипах, привычных способах деятельности, гражданское общество невозможно. Без этих характеристик общество, претендующее на то, чтобы быть гражданским, является лишь его формальным подобием.

Теоретический анализ гражданской культуры (культуры гражданственности) можно конкретизировать результатами Всероссийского исследования РОС³.

Примечательно, что при всем разнообразии субъектов Федерации и вузовских центров, профилей вузов и факультетов, студенты которых были охвачены опросом, сходство в ответах явно преобладает над различиями. Поэтому с некоторой долей условности можно говорить о типичности полученных результатов. Соответственно весьма затруднительно социологически корректно интерпретировать выявленные различия. И фиксация этих различий скорее является «информацией к размышлению» для социологов конкретных регионов, вузовских центров.

Центральной категорией гражданской культуры выступает свобода. В целом студенты продемонстрировали достаточно высокий уровень гражданской культуры в понимании ее базисной ценности – свободы. Причем это понимание весьма инвариантно в отношении представителей различных вузовских центров. Определяющей для молодых людей выступает способность принимать решения самостоятельно, независимо (67%; в диапазоне – 76-77%

¹ Основы политической социологии: Учебник / Под ред. Ж.Т. Тощенко. М.-Н.Новгород, 1998. С.11.

² Состоялось ли гражданское общество в России? // Социс. 2007. №1. С.49.

³ Исследование проводилось зимой-весной 2006-2007 гг. по инициативе региональных отделений РОС и охватило 17 вузовских центров России. Оно осуществлялось по единой (коллективно согласованной) методике на основе гнездовой выборки (N = 4175 студентов третьих курсов вузов разного профиля). Подробнее о методике и результатах исследования см.: Гражданская культура современного российского студенчества / Под общей ред. Ю.Р. Вишневого, В.Т. Шапка. Екатеринбург, 2007.

– респонденты из Ханты-Мансийска, Екатеринбургa, 57-60% – из Владикавказа, Уфы). Значим и экономический смысл свободы (50%; в диапазоне – 57% – респонденты из Владикавказа, 41% – из Твери). Относительно низка ориентация на гражданский смысл свободы. Ответы студентов показывают, что на вербальном уровне знания, понимания приоритетное значение имеют позитивные параметры свободы, имеющие определенный прагматический характер. На втором месте по приоритетности понимание неотъемлемости прав и свобод. Что представляет отличительную черту именно гражданского общества в его цивилизационной интерпретации, а также такая характеристика внутреннего состояния человека, как способность не обращать внимания на обыденность, подняться над прозой и рутиной повседневной, обыденной жизни. Вероятно, это вполне естественная ориентация для молодых интеллектуалов, которыми, хотя бы в какой-то мере, являются студенты. В этом же блоке и прагматическое понимание свободы как возможности воздействовать на что-то: выбирать руководство и влиять на законодательство. Незначительное число сторонников (8%; в диапазоне – 12% – респонденты из Москвы, Уфы, 3% – из Ханты-Мансийска) получило понимание свободы, связанное с убеждениями человека, с его нравственными ориентирами жизнедеятельности, с тем, что Кант называл «нравственный закон во мне». В качестве положительного результата следует особенно отметить, что совершенно незначительно (4%) число сторонников понимания свободы как вседозволенности (переступать через общественные ограничения и не подчиняться закону).

Среди четырех, выделяемых студентами приоритетных компонентов демократии, как и среди выделяемых параметров свободы, есть прагматичные (возможность граждан оказывать влияние на решение государственных вопросов, законность и правопорядок), гуманитарные (свобода личности) и социальные (равноправие граждан). Среди второй группы компонентов свободы студенты отметили социально-политический (власть народа, возможность защищать свои права законным образом) и социокультурный (свобода слова, мнений). Наименее значимы, по мнению студентов, ответственность и подконтрольность власти; право избирать руководителей разных уровней; учет интересов меньшинства.

Но заметны и изменения в понимании демократии за 10 лет. Прежде всего, они связаны с несомненным приоритетом свободы личности, её активного влияния на принятие управленческих решений над законностью и порядком. Весьма противоречиво можно интерпретировать и то, что лишь каждый четвертый респондент ассоциирует понятие демократии со свободой слова, мнений, СМИ и возможностью защищать свои права законным образом. С чем связана такая недооценка студентами этих важнейших компонентов демократии? С пропагандистским акцентом на особенности российской демократии? С её реалиями? С их известным прагматизмом в отношении демократии, когда она понимается как инструментальная ценность, путь к благополучию? Кстати, в 1990-х гг. именно такое понимание демократии преобладало в массовом сознании россиян. И это не могло не сказаться на ценностных установках студенческой молодежи.

Отношение молодежи к проблеме «*демократия – порядок*» может быть конкретизировано и в соотнесении «*демократичность – авторитарность*». В целом респонденты поддерживают демократические идеи. Наиболее значимо в демократии для них – невмешательство государства в их частную жизнь (эту альтернативу поддержали 93%, противоположную – «Государство должно иметь право контролировать частную жизнь» – 7%). Сходный выбор респонденты сделали и в альтернативах о правомерности терпимого или нетерпимого отношения к критике в адрес властей (за толерантность такого отношения высказалось 90%, за нежелательность критики – 10%). Студенты довольно четко (в соотношении 82% : 18%) сориентированы на свободу СМИ, необходимость независимой информации. Различия в оценках указанных альтернатив у респондентов из разных городов минимальны. Число сторонников демократических ориентаций в студенческой среде возрастает, когда выбор связан с какими-то событиями, могущими (пусть гипотетически) затронуть их личные интересы.

Большое значение имеет для гражданской культуры и такая ценность как *равенство*. Наше исследование не подтверждает (по крайней мере, применительно к студенчеству) рас-

пространенный стереотип, что российский менталитет отличается склонностью к уравнилельности, а россияне только и мечтают «все отнять и поделить». На самом же деле количественное соотношение между теми, кто отдает предпочтение равенству возможностей для проявления личных способностей, и поборниками уравнилельной справедливости почти буквально воспроизводит распределение мнений по вопросу о выборе между свободой и материальной обеспеченностью, соответствующая цифра варьируется между 3:2 и 2:1. Как и следовало ожидать, студентов более привлекает равенство шансов, а не уравнилельность. В среднем это отмечено каждым третьим, в диапазоне – 41% (Владикавказ) – 27% (Пермь).

Теснейшим образом с гражданским обществом, с гражданской культурой студенчества связано его *правосознание*. Права и свободы личности являются системной характеристикой гражданского общества, а развитое правосознание важнейшим элементом гражданской культуры. Приоритет права – то, без чего гражданское общество в реальности невозможно. Неслучайно с понятием гражданского общества тесно коррелируется понятие правового государства. При этом важно понимать дуалистическую природу права: «Право, ограничивая личную свободу, должно в то же время и обеспечивать ее. Иначе оно вырождается в насилие и деспотизм. Свобода, которая ограничивается, но и обеспечивается правом, называется гражданской свободой»¹.

Но отношение россиян к закону и сегодня остается крайне противоречивым. С одной стороны, скорейшее восстановление законности и правопорядка в стране абсолютное большинство россиян считает главным и безусловным приоритетом. Это закономерная реакция общества на разгул преступности, произвол властей, хаос и неопределенность затянувшегося переходного периода. Как показывают социологические опросы, требование преодоления анархии, восстановления порядка в обществе является доминирующим политическим приоритетом. С другой стороны, справедливо обвиняя власть в беззаконии, россияне именно с нею связывают свои надежды на восстановление (наведение) порядка, и снимают с себя ответственность за соблюдение закона. Иначе говоря, естественное стремление людей к стабильности и законному порядку не сопровождается пока готовностью общества собственными усилиями добиваться его установления; неукоснительное соблюдение закона не стало императивом личного поведения, это требование люди склонны адресовать скорее другим, нежели самим себе. Эту амбивалентность постсоветского сознания отмечают многие специалисты: людей тяготят беззаконие и беспорядок и в то же время не привлекает жизнь по закону. Такие ментальные установки существенно тормозят становление гражданского общества, усугубляют атомизацию общества, усиливают взаимную отчужденность и подозрительность. Это тем более опасно, когда речь идет о сегодняшних студентах – будущих специалистах.

Как показывает наше исследование, к сожалению, многие из этих опасений имеют основания. При этом на вербальном уровне у значительного большинства студентов вполне цивилизованное представление о сути законов и их роли в обществе: 82% участников Федерального исследования РОС определяющей функцией законов назвали охрану прав граждан (в диапазоне: 86% – респонденты вузов Москвы; 70% – респонденты вузов Владикавказа), 18% – их ограничение. Только каждый пятый рассматривает свободу как вседозволенность, а любое ограничение как ущемление прав и свобод.

Один из важнейших показателей уровня правовой культуры студенчества – *отношение к закону*. Оно реализуется, как и многие другие компоненты культуры гражданственности, в трех взаимосвязанных аспектах: гносеологическом (знание законов), аксиологическом (ценностное восприятие законов), праксиологическом (следование законам в поведении). Каждый из этих аспектов в реальной жизнедеятельности может иметь широкий диапазон в уровне и направленности: от глубокого знания законов до поверхностного знания и даже до полной правовой неграмотности и неинформированности; от позитивной оценки законов (как справедливых, своевременных, полезных, защищающих права человека) до негативной (как несправедливых, устаревших, ненужных, ограничивающих права человека); от неукосни-

¹ Витте С. Перепутье // Новое время. 1994. №32. С.41.

тельного следования законам до избирательного отношения к ним и даже до прямого нарушения их. Каково же мнение респондентов по этому вопросу?

Таблица 1

Как Вы считаете, допустимы ли нарушения законов?

Города	Нет, закон есть закон	Да,				
		если они ограничивают права личности	многие законы непонятны	во имя пользы дела	многие их нормы невыполнимы	они часто меняются
Владикавказ	20	24	19	24	10	6
Волгоград	22	24	22	13	21	5
Воронеж	23	25	21	15	16	7
Екатеринбург	22	24	27	14	15	5
Иваново	28	14	22	22	13	6
Калининград	22	25	20	18	14	9
Краснодар	25	23	23	18	13	7
Москва	24	25	18	14	15	8
Нижегород	22	22	23	16	12	12
Н. Новгород	25	23	20	15	19	5
Оренбург	23	21	21	14	15	6
Пермь	20	27	21	13	18	11
Самара	23	27	28	14	12	6
Ставрополь	29	23	25	18	12	11
Тверь	25	23	20	19	12	6
Уфа	14	23	24	21	18	6
Ханты-Мансийск	21	17	21	21	12	11
Σ	23	23	22	17	15	7

Вновь подчеркнем типичность мнений и оценок студентов различных регионов и вузов. В ответах студентов отражается одна из самых глубоких и серьезных проблем становления гражданского общества и гражданской культуры – отношение к закону как к чему-то необязательному. Мотивация нарушения закона выглядит в некоторых обоснованиях прагматично («ради пользы дела»), а в некоторых даже имеет гуманистическую видимость («если закон ограничивает права личности»). Вероятно, имеют реальное основание и мнения студентов о непонятности законов как о причине нарушения их. Но законодатели порой забывают разумное правило Т. Гоббса: «Хороший закон – это тот, который необходим для блага народа и одновременно общепонятен»¹. И все же за позицией многих студентов о необязательности соблюдения законов маячит страшная формула: «Цель оправдывает средства». Пока в обществе, среди студенчества многие относятся к закону именно так, гражданское общество и развитая гражданская культура будут оставаться скорее мечтой, нежели реальностью.

Ответы опрошенных отразили серьезные перекосы в правовом сознании студенчества:

- распространяется правовой нигилизм;
- усиливается неуважение к закону, правовым нормам; 2 из 5 респондентов соотносят свободу с неподчинением закону или считают возможным во имя выгоды его обойти; для каждого третьего основной критерий свободы – совесть, а не закон;
- при переходе от контроля, основанного на запретах, к тому, где предполагается самоконтроль, бездумное исполнительство сменилось неисполнительностью;
- нарастают антиавторитарные настроения, отрицание любых ограничений, норм;
- в оценке правонарушений усиливается ситуационный подход: более двух третей респондентов считают, что существуют ситуации, когда совершение правонарушений допустимо, лишь 6% отвергают наличие подобных ситуаций.

Проявляется разрыв в уровне развитости разных аспектов, когда хорошее знание закона не исключает правонарушение или негативная оценка закона используется как аргумент для избирательного его применения.

¹ Гоббс Т. Соч. в 2 томах. Т.2. М., 1991. С.270.

Ориентиром в формировании высокой правовой культуры студенчества могут быть размышления известного российского философа И. Ильина: «Могут встречаться нецелесообразные или несправедливые законы, которые были неудачны с самого начала, или такие, которые с течением времени утратили свою жизненную полезность, но закон не отменен, он должен применяться и соблюдаться по римской формуле – «суров закон, но он закон». Тот, кто умеет блюсти «суровый» закон вплоть до его отмены, - тот предотвращает анархию и бесправие, ограждает принцип права и воспитывает правосознание своих граждан».

Противоречив и информационный аспект правовой культуры студенчества:

Таблица 2

Знакомы ли Вы с этими нормативными документами?

Значения	Д а	Не очень	Н ет	Индекс
Конституция РФ	6 7	27	6	+0,61
Трудовой кодекс РФ	3 7	44	1 9	+0,18
Уголовный кодекс РФ	3 2	45	2 3	+0,09
Гражданский кодекс РФ	3 2	43	2 5	+0,07
Устав вуза	3 0	37	3 3	-0,03
Семейный кодекс РФ	2 8	43	2 9	-0,01
Законодательство об образовании	1 6	44	4 0	-0,24
Административный кодекс	1 4	38	4 8	-0,34
Жилищный кодекс РФ	1 0	41	4 9	-0,39
Законодательство о молодежи	7	36	5 7	-0,50

Индекс рассчитан на основе соотношения позитивных («+1») и негативных («-1») оценок (вариант «не очень» принят равным «0»)

По самооценкам студентов, лучше всего они знакомы с Конституцией, что в определенном смысле представляет собой информационную основу гражданской культуры. Затем следуют Трудовой кодекс, Уголовный кодекс и Гражданский кодекс, хотя каждый четвертый-пятый студент совершенно незнаком с этими важнейшими правовыми актами. В степени знакомства со всеми остальными нормативными актами (в том числе – даже с Уставом вуза, законодательством об образовании и молодежи) ситуация еще хуже – индексы здесь выражаются отрицательными величинами. В целом картина весьма удручающая, хотя и достаточно ожидаемая. Особенно тревожно, что такие ответы дали студенты-третьекурсники, которые должны были бы изучить курс «Правоведение».

Распространение в студенческой среде противоправных настроений во многом связано (и на это указывают сами опрошенные) с правовой и политической ситуацией в стране. Длительный кризис власти, нестабильность законодательства, огромное число новых законов (нередко противоречащих друг другу), несостыкованность законов разного уровня, сосуществование новых правовых норм и устаревших, обилие «белых пятен» в законодательстве – все это не может позитивно влиять на правосознание молодежи. В условиях возникшего идейного вакуума, снижения ценности человеческой жизни, размывания исторической памяти, разобщения людей в сознании значительной части студентов утвердилось понимание, что в современной действительности трудно преуспеть, если придерживаться нравственных норм. Во многом такое отношение к праву и законам детерминировано кризисом в отношениях населения и власти, крайне низким уровнем ее легитимности в социологическом смысле этого понятия. Утрата властью легитимности – предпосылка или следствие кризисной ситуации в обществе. Вседозволенность снизу и сверху чаще всего проявляется в нарушении

права на безопасность и защиту личности: это преступления против личности, вплоть до убийств, причинение имущественного, морального и других ущербов. По данным Н. Лапина, рост преступности, незащищенность от вседозволенности волнуют более 95% граждан. Это усиливается необеспеченностью равенства граждан перед законом и судом. 4 из каждых 5 россиян постоянно ощущают свою незащищенность как «опасность № 1»¹.

Треть участников Федерального исследования РОС нарушение закона связывают с правовой неграмотностью. Повышение уровня информированности молодежи о новых законодательных актах, о сущности правовых механизмов – одна из необходимых мер профилактики правонарушений подростков. И здесь вузы должны выполнить важную социальную функцию. Если в обществе действует правовой принцип *«незнание закона не освобождает от ответственности за его нарушение»*, то его обязанность – донести до молодого человека такое знание. Поэтому сегодня столь важно усилить правовое воспитание и просвещение в рамках внеучебной работы со студентами. И тут представляет интерес прием «группового портрета», использованный при обработке материалов Федерального исследования РОС. Что же характерно для группы респондентов, которых объединяет следование принципу «недопустимости нарушения закона» («закон есть закон»). В понимании назначения и роли закона они гораздо больше (в 2,5 раза), чем в среднем по массиву, отдают предпочтение правоохранительной функции закона в сравнении с его ограничивающей функцией. Среди качеств, обязательных для гражданина, 72% из них назвали исполнение законов (в среднем по массиву это отметили 59%). Выделяя приоритетные характеристики демократии, 43% из них отметили законность, порядок (в среднем по массиву – 35%).

Существенный аспект анализа гражданской культуры студенчества – определение, насколько глубоко они понимают «гражданственность». Степень гражданственности определяется «по соответствию между социетальной моделью, объективированной как декларируемые, возможные, желаемые характеристики человека, и реальным поведением человека как исполнителя гражданских ролей»². Важнейший момент в понимании сущности гражданского идеала – способы его формирования, характер и каналы воздействия на ценности и установки молодого поколения. Именно в них он конкретизируется, трансформируется из общих представлений о должном и сущем в конкретные воспитательные программы, ценностные стандарты. И еще одно противоречие – *в субъективном образе гражданина*, который складывается в молодежном сознании. Такой образ является одним из определяющих компонентов культуры гражданственности. От того, что будет принято за образец, зависит поведение каждого молодого человека, идентифицирующего себя с гражданином. При чем этот образ должен быть многомерным, включающим целый ряд качеств и характеристик. Каковы же качества, которые студенты считают обязательными для гражданина?

Таблица 3

Качества, обязательные для гражданина

Значения	Σ
Исполнение законов	59
Противостояние произволу властей	20
Противостояние экстремизму, национализму и фашизму	19
Бескорыстная помощь окружающим	16
Регулярная уплата налогов в полном объеме	15
Бдительность, готовность помочь государству в борьбе с врагами	11
Активное участие в политике	7
Жертвование своими интересами ради общества и государства	3

Как видим, общая тенденция: преобладание *нормативного* подхода к пониманию роли гражданина. Главные его качества, выделенные респондентами, – исполнение законов, бдительность, противостояние экстремизму – являются ядром формальной, институциональной специфики гражданина. Кстати, именно по параметру «исполнение законов» выявлено до-

¹ Лапин Н. Как чувствуют себя, к чему стремятся граждане России // Социс. 2003. №6. С.80

² Гаврилюк В.В., Маленков В.В. Гражданственность, патриотизм и воспитание молодежи // Социс. 2007. № 4. С.44-45.

вольно заметное различие в оценках респондентов: от 64-65% (Екатеринбург, Н. Новгород) до 36% (Владикавказ).

На нижних ступенях ранговой лестницы гражданских качеств располагаются те качества, которые определяют социокультурное содержание образа гражданина. Сокращается значимость бескорыстия как гражданского качества, что, возможно, связано с распространением в молодежной среде прагматической ориентации.

Гражданская культура – многофакторная модель. И важно определить социальные институты, наиболее влияющие на ее формирование. В какой-то мере ответы наших респондентов подтверждают эти выводы (на второе и третье место они поставили сверстников /47%/ и СМИ /40%/). Однако на первое место по степени влияния на формирование гражданской культуры молодежи студенты поставили семью (62%), достаточно высоко они оценили и влияние школы (24%). Возможно, это связано с тем, что для молодых людей наиболее существенно в гражданской культуре не политическая, а нравственная составляющая, которая заметнее проявляется именно в семье.

Во вторую по степени влияния группу факторов наши респонденты поставили (как уже отмечено) вуз и школу, общественное мнение, что косвенно связано со СМИ, а также Интернет, влияние которого на молодежь становится все более широким и разнообразным. Минимально оценивают студенты влияние социально-политических структур (политические партии и движения, властные структуры разного уровня, молодежные общественные организации). Даже влияние криминальных структур респонденты оценили выше! Наименьшее влияние, по оценке студентов, на гражданскую культуру молодых людей имеют религиозные организации, хотя значительное большинство студентов (по их собственной оценке) в той или иной мере верующие. Как видим, в становлении молодого россиянина как гражданина пока достижений меньше, чем проблем. А без их решения превращение России в гражданское общество окажется не более чем красивым лозунгом. Судить о политических ориентациях и установках студентов можно на основе анализа динамики их отношения к политике. Общая основа анализа взаимодействия молодежи и политики – выяснение отношения ее к политике.

Таблица 4

Как Вы относитесь к политике?

Города	интересуюсь информацией	равнодушно	участвую как избиратель	нет устойчивой ориентации	имею четкую позицию	отрицательно	активист партии, движения
Владикавказ	51	26	11	7	4	5	1
Волгоград	42	23	17	8	7	7	3
Воронеж	42	28	20	13	4	4	0,4
Екатеринбург	47	26	18	12	2	2	1
Иваново	41	21	21	12	9	4	2
Калининград	36	26	20	12	7	6	0,4
Краснодар	53	19	18	8	6	3	1
Москва	34	28	12	16	6	7	1
Нижевартовск	32	32	21	13	6	7	1
Н. Новгород	40	19	19	16	7	2	1
Оренбург	41	26	17	10	3	3	1
Пермь	47	24	17	11	5	4	2
Самара	53	20	16	10	5	6	2
Ставрополь	56	25	13	14	8	5	1
Тверь	38	27	15	12	6	6	2
Уфа	51	19	11	11	8	3	4
Ханты-Мансийск	30	24	22	6	4	6	0
Σ	45	24	17	12	6	4	1

Итак, ответы участников Федерального исследования РОС позволяют оценить изменения в отношении студенческой молодежи к политике за 2000-е гг. Удельный вес крайних оценок (активное участие в политической жизни, активный интерес к ней и негативное отношение) практически остается стабильно низким, занимая нижние позиции в рейтинговом ряду поли-

тических ориентаций студенчества. Не растет и число тех, кто имеет четкую политическую позицию. Основные изменения – в соотношении интереса к политической информации (рост этого интереса продолжается) и полного равнодушия к политике (оно заметно увеличивается). Необходимость более активного, разнообразного по формам, систематического политического информирования молодежи становится еще актуальнее.

Сегодня, когда занятие общественной работой, выполнение общественных поручений, членство в политической организации перестало быть индикатором социальной активности молодого человека, стало добровольным, практически такие формы участия в политической деятельности в молодежной среде свелись к минимуму. Налицо маятниковое движение: от формального, вынужденного «участия» («занимаюсь», «выполняю», «состою») – к неучастию. Надежды, что участие станет пусть и гораздо менее массовым, но осозанным и добровольным, не оправдались. Основная форма интереса молодежи к политике сегодня – информационная. Выявилась несостоятельность распространенного в последние годы стереотипа, когда аполитичность молодежи (факт реальный применительно к участию в политической деятельности, в политических партиях, движениях) переносилась и на ее отношение к информации о политике.

Более половины респондентов или не имеют четких ориентаций (31%), или не придерживаются никакой идеологии (23%). Вряд ли возможно полное отсутствие каких-либо гражданских позиций, хотя бы и на уровне обыденного сознания. Но если понимать под идеологией систему рационально осмысленных социально-политических ценностей, то такие ответы респондентов выглядят вполне правдоподобными. Распределение сторонников различных идеологических позиций также представляется достаточно репрезентативным. По всем социологическим опросам последних 15-20 лет число сторонников идей социализма среди молодежи, в том числе среди студенческой молодежи, мало и все более сокращается. Поэтому 5% в нашем опросе вполне прогнозируемая величина. Постепенно меняется соотношение сторонников либеральных рыночных реформ и особого «российского» пути в пользу последнего ориентира (14% : 28%). В условиях длительного существования кризисных проявлений в различных сферах жизни российского общества, с одной стороны, и в связи с большими успехами на нефтяном рынке, с другой стороны, иллюзии по поводу некоего «особого пути» получают все более широкое распространение.

Сегодня, вероятно, правомернее говорить даже не столько об идеологическом плюрализме, сколько об эклектизме идеологического сознания молодежи. Применительно к разным сферам жизни и разным политическим ситуациям либерально-демократические ценности утверждаются явно неравномерно. Это же относится и к процессу преодоления традиционных ориентаций. Тем более что сама жизнь далеко не всегда убеждает какую-то часть молодых в необходимости такого преодоления. Оценивая идеологические ориентации наших респондентов надо иметь в виду и отмеченную социологами распространенность в условиях радикальной трансформации общества такой формы социально-психологической адаптации людей к действительности, как мимикрия, коррекция взглядов, ценностных ориентаций, норм поведения в соответствии со стандартами новых взаимоотношений. Нередко это приспособление выражается в амбивалентности моральных воззрений – в несогласованности между исповедуемыми идеями и принципами нравственности, с одной стороны, и реальным уровнем моральных требований к себе и окружающим – с другой. Такие явления, как ловкачество, беспринципность, продажность и другие антиподы морали все чаще воспринимаются в обыденном сознании не как аномалия, а как вполне оправданный вариант взаимоотношений в быту, в политической деятельности, бизнесе и т.д. При явно негативном отношении абсолютного большинства населения к сложившейся системе взяточничества, свыше половины опрошенных предпочитают откупаться от чиновников для разрешения возникающих проблем с властью. Эти деформации индивидуальной и общественной морали, равно как и разгул преступности, стали постоянными спутниками нашей повседневной жизни.

Серьезные изменения происходят и в отношении молодых к решению острых проблем. Молодежь традиционно дистанцировалась от политики. Но сегодня нарастают негативные

настроения, связанные именно с политической оценкой ситуации. Тенденция прослеживается четко – «пассивность граждан» начинает раздражать и молодежь. Отсюда и её растущие надежды на «сильного лидера», способного навести порядок в стране. По данным социологов, треть молодых россиян считает, что рыночные преобразования не что иное, как сознательное разрушение России. Тем самым, происходит активизация в общественном и молодежном сознании «образа врага» (это – «новые русские», коррумпированные чиновники, лица «кавказской национальности» и др.). Несколько меньшими стали опасения из-за возможности гражданской войны. Но одновременно чуть сильнее молодых стали волновать проблемы качества и уровня образования, кризиса семьи, спада рождаемости. К сожалению, в сознании молодых сохраняется представление о «второсортности» проблем культуры, нравственности, образованности и профессионализма. Не может не вызывать тревогу и изменившееся отношение молодежи к демократии: озабоченность возможностью ограничения демократии, свободы слова выражают лишь 6% молодых.

Важный аспект анализа гражданской культуры – *отношение, доверие респондентов к власти*, к людям во власти, к различным социально-политическим институтам. По сравнению с концом 1990-х гг. (когда положительный индекс доверия был лишь у церкви и СМИ, практически нейтральный – у армии) наш опрос (весна 2007 г.) показал, оставаясь в общем достаточно неизменной, ситуация существенно изменилась в отношении к Президенту РФ (ему вполне доверяли 2 из каждых 3 респондентов; с колебаниями от 76% /Уфа/ до 58% /Владикавказ, Самара/). Однако, возникает новый парадокс политического сознания (во многом, вероятно, имеющий иррациональный оттенок): в качественно новой социально-экономической и политической ситуации как бы возрождается традиционная российская иллюзия «о хорошем царе и плохих боярах». Причем, как показывают многочисленные исследования степени доверия россиян (и не только молодых), этот разрыв в оценках Президента и других властных структур сохраняется, а порой и увеличивается. Доверие к Президенту одновременно сочетается с неприятием бюрократии. Оценки наших респондентов-студентов, оставаясь в рамках преимущественно недоверия, все же отличаются применительно к конкретным социально-политическим институтам: так, у них выше степень доверия к парламенту, правительству. Но зато заметно ниже к власти в регионах, местной власти, армии, религиозным организациям и СМИ. Неизменно низким остается уровень доверия к правоохранительной системе. У молодежи остается все меньше социальных субъектов в качестве образцов поведения, которые могли бы быть идентифицированы с высоким уровнем гражданской культуры.

Анализ взаимоотношения «*гражданин – власть*» не может ограничиваться лишь политическими ценностями и ориентациями. Можно быть безразличным к политике (как многие молодые россияне). Но политика не может быть «безразличной» к гражданину. Он живет в определенной политической ситуации, которая неизбежно влияет на его жизнь. Социальный характер российского государства студенческая молодежь воспринимает не абстрактно, а через призму соответствия социальной политики своим интересам. В рамках Федерального исследования РОС этот аспект проблемы выяснялся с помощью вопроса «Соответствуют ли социально-экономические реформы в России интересам молодежи?» Оценки студентов оказались весьма критичными. Две трети опрошенных отметили лишь частичное соответствие (оценки колеблются: от 75% у ивановских студентов до 59% /Волгоград, Самара/). Почти треть (28%) дала негативную оценку: в том числе 40% у респондентов Москвы и 5% у респондентов из Иваново. Лишь 5% дали позитивную оценку (10% у респондентов Иваново и Уфы и 1% у респондентов из Краснодара).

Такое отношение является одной из главных причин безразличия к политике, аполитичности среди студенческой молодежи. Сегодня, однако, аполитичность молодежи следует оценивать по-иному. Необходимость нетрадиционного подхода к ней связана с некоторыми новыми обстоятельствами: сказывается уникальность перехода «от государства – к обществу»; накоплен определенный реформаторский опыт, что позволяет переходить от общетеоретических схем к реальностям общественного сознания; в молодежном сознании все чаще

противоречиво оценивается уже не только выбор политической стратегии, но и конкретная практика политических действий тех или иных сил, властных структур.

Аполитичность, прежде всего, – неприятие политики в традиционном, надличностном, классово-управленческом виде. Долгие годы у советских людей формировали, и небезрезультатно, стереотип, что все должны принимать (или стремиться к этому) активное участие в политике, что политика высшая сфера жизни общества и человеческой деятельности. Человек, не принимавший активного участия в политике, считался отсталым, аполитичность рассматривалась как свидетельство неразвитости. Постоянно вспоминалось, что в переводе с греческого идиот – значит не интересующийся делами полиса, т.е., другими словами, аполитичный = идиот. Еще в конце 1970-х - начале 1980-х гг. аполитичность рассматривалась как однозначно отрицательное явление, с которым надо было «бороться». В годы перестройки – как индикатор кризиса идеологии тоталитаризма. Сегодня она приобретает новый смысл. Речь идет уже об утрате доверия и разочаровании в новых демократических ценностях и идеалах.

Но аполитичность не тождественна гражданственности. В ней есть и негативный аспект – отказ от участия в любой политике. И тем самым – безразличие к судьбам общества. Да, не каждый должен непосредственно участвовать в политике, но не может быть демократичным общество, где большинство аполитично. Сегодня важно и зафиксировать рост аполитичности молодежи, и выявить ее разнообразные причины и мотивы. В чем видят мотивы аполитичности молодежи участники Федерального исследования РОС?

Таблица 5

Каковы могут быть мотивы аполитичности молодых людей?

Значения	Σ
Неуверенность, что личное участие может иметь значение	38
Недоверие к политикам, низкий престиж их у молодежи	26
Отсутствие интереса к политике	25
Слабая осведомленность о политическом процессе	19
Безразличие к политике как к делу, далекому от жизненных проблем	18
Наличие других интересов	16
Дефицит свободного времени	12
Отношение: политика – грязное дело, нужно быть от нее подальше	10

Обращает внимание, что на первый план в оценках респондентов (которые в силу специфики вопроса выступают как своеобразные эксперты) выходит не негативное или безразличное отношение к политике, не отсутствие интереса к ней, а недоверие к политикам (каждый четвертый) и – главное – неуверенность, что личное участие может иметь значение (два из каждых пяти). В интерпретации этой неуверенности можно (ссылаясь на предыдущие исследования) выделить ряд аспектов. Она, конечно, отражает реальную политическую отчужденность многих молодых людей. Но все чаще – особенно среди студенчества – приобретает форму неприятия дилетантизма, непрофессионализма в любой сфере жизнедеятельности (в данном случае – в политической сфере). Как ни парадоксально, аполитичность может рассматриваться и как признак становления гражданского общества. Ведь для гражданина такого общества участие или неучастие в политике – результат личного выбора, а не следование внешним требованиям.

Результаты Федерального исследования РОС позволяют зафиксировать ряд устойчивых тенденций и противоречий в становлении гражданской культуры студенчества:

- политика не является приоритетной сферой его социокультурных интересов;
- нарастает прагматическое, утилитарное отношение студенческой молодежи к политике – это проявляется в прямом соотношении оценок политической ситуации с ухудшением или улучшением её социально-материального положения, возможностей трудоустройства, профессионального самоопределения и продвижения;
- интерес студенческой молодежи к политике носит в основном ситуативный характер – она интересуется преимущественно конкретными политическими событиями, а не теоретическим анализом политических процессов и проблем;

- происходит, хотя и медленно, переход от «панполитизма», сверхполитизации (когда политика рассматривалась как самое важное дело миллионов) к идеям гражданского общества, правового государства, гласности, культуры гражданственности;
- преимущественное участие в деятельности формальных политических институтов сменяется участием в неформальных общественных объединениях или неучастием в политической жизни;
- на смену политическому активизму, как целевой установки воспитания и пропаганды, приходит идея гражданской культуры, с акцентом на человека, на механизмы формирования его политических знаний, убеждений, ценностных установок и ориентаций.

В гражданском обществе вмешательство политики в жизнь человека ограничено. Тотальный контроль извне, когда властные структуры определяют, что можно и нельзя, сменяется внутренним самоконтролем: что личность может и чего не должна делать. Аполитичность части молодежи сегодня связана и с иллюзиями о демократии как быстрых и позитивных изменениях. Но уже с ранних этапов демократизации нашего общества важно понять: демократия несовершенна, она – процесс; преодоление тоталитаризма – это отказ не только от произвола и всеислия власти, но и от стереотипа – «политика – дело каждого». Опросы студентов показывают: многие уже преодолели данный стереотип.

Абрамова М.А., д.п.н., проф.

Институт философии и права Сибирского отделения РАН (Новосибирск)

СМИ и адаптация молодежи в условиях трансформации российского общества
(по результатам социологического опроса в Республике Саха (Якутия))¹

В условиях становления «информационного общества» возрастает влияние информационных технологий и, в частности, СМИ как мезофактора формирования адаптивного поведения молодежи. Первое, что необходимо уточнить – это функции, которые выполняют СМИ в различные возрастные периоды развития личности. Так, в возрасте от пяти до пятнадцати лет на ребенка, кроме семьи, все большее влияние оказывают такие факторы инкультурации как общение со сверстниками, *школа*, СМИ, контакты с ранее неизвестными людьми (*учителя, воспитатели, врачи, руководители кружков и т.д.*). В это время у детей формируется *образ мира*, который в старшем возрасте превращается в *картину мира*. В этот возрастной период они знакомятся со знаками и символами, а позже с понятиями, овладевают абстрактным мышлением, учатся создавать абстракции и идеализации, таким образом, принимая мир и идентифицируя себя в нем. СМИ в данном возрастном периоде выполняют функцию организации некоего *семантического пространства*, в котором формируется ребенок.

В старшем возрасте информация, предоставляемая СМИ, позволяет усложнять, подкреплять и выстраивать новые смысловые цепочки в формируемой личностью картине мира, которые обуславливаются его этническим мировоззрением, национальным менталитетом, а ядром ее является «*национальная языковая картина мира*» (О.А. Корнилов). Национальная языковая картина мира определяет не только логико-понятийный компонент языкового сознания, но и его эмоционально-оценочный и нравственно-ценностный компоненты². Таким образом, формирование личности в рамках национальной культуры во многом определяется национальной языковой картиной мира и в частности тем семантическим пространством, в котором индивид оказывается с детства. *Мультимедийные версии текста*, по утверждению Г.С. Батыгина, возвращают письменную речь к ее устным и иконографическим истокам. *Письменная культура* возвращается к изображениям, а *аудиальная и письменная форма текста* представляют собой два уровня текста как *семиотической системы*, функционирующие в разных контекстах³.

¹ Исследование проведено по гранту РГНФ «Модели этнокультурной адаптации молодежи в условиях интенсификации промышленного освоения Севера» (№08-06-00613А)

² Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб., 2006. С. 249.

³ Батыгин Г.С. Социология Интернет: наука и образование в виртуальном пространстве // Социологический журнал. 2001. №1. С.177.

Анализ *семантического пространства*, проведенный Е.В. Улыбиной, позволил выделить *два типа семантических структур*. В соответствии с одним формируются *простые, гармоничные образы*, а в соответствии с другим – *противоречивые, сложные*. Простые в большей степени связаны с ценностями группы (общества в целом), ценностями стабилизации, сохранения имеющегося положения, а сложные – с ценностями личностного развития, разрушения, преодоления сложившегося положения вещей. Простой, гармоничный образ мира обеспечивает сохранение ценностей стабильности, принадлежности к группе, работает на внутригрупповую интеграцию – «свои, хорошие – чужие, плохие». Противоречивый, амбивалентный образ мира в большей степени соответствует индивидуальным ценностям, занимающим окраинное, маргинальное положение по отношению к роду – в частности, ценностям индивидуального успеха. Автокоммуникация, понимаемая как механизм порождения смыслов, действует как процесс согласования образов, расположенных в семантических пространствах, отличающихся по степени представленности в языке, закреплённости в дискурсе¹.

Развитие психики человека происходит на границах между «чувственной тканью сознания» и «общественным значением слова» и заключается в балансировке, напряжении, в преодолении границы. Как указывает А.Г. Шмелев², большая часть личностных прилагательных во всех языках характеризует *уровень адаптивности личности*, обуславливая, таким образом, стратегии поведения индивида в их идеализированной модели. Поскольку *механизмами инкультурации*, а как следствие и адаптации являются *имитация, идентификация, чувства стыда и вины*, то анализ каналов поступающей информации и формирующей картину мира адаптанта следует выстраивать с учетом предлагаемых ему моделей поведения. *Имитация (подражание)* и *идентификация* в данном процессе являются позитивными механизмами, способствующими формированию определенной модели поведения. В то время как *стыд и вина* будут являться механизмами запрета и подавления «анормальных» действий ребенка. Определяя содержание предоставляемой СМИ визуальной вербальной и невербальной информации, мы в дальнейшем могли бы описать и проанализировать особенности формирования семантического пространства молодежи и как следствие выявить как адаптивные, так и дезадаптивные модели поведения, предлагаемые для усвоения различными информационными каналами. Следует учитывать также, что в работах В.А. Петровского момент преодоления адаптивности рассматривается как один из факторов развития личности в процессе проявления *надситуативной активности*³. Особая притягательность для индивида выхода за пределы наличного дискурса, выявленная психологом содержит как потенциал для развития личности, так и опасность к формированию дезадаптивной модели поведения, различных форм патологий. Но решить эту проблему можно, только выявив приоритетность тех или иных каналов СМИ для разных возрастных, этнических, гендерных групп, что и определило задачу исследования.

В качестве базы исследования были выбраны учебные заведения г. Якутска. Это крупнейший административный город Республики Саха (Якутия), являющийся учебным центром, и потому представляет богатые возможности для опросов молодежи, приезжающей на обучение из различных улусов. Репрезентативная общереспубликанская выборка состояла из 1620 респондентов, квотированных по полу, возрасту, соотношению городского и сельского населения. Респондентам предлагалось ответить на вопросы, касающиеся времени и содержания работы с компьютером и в Интернете, просмотра телевизионных передач и чтения газет, журналов книг. Опрос проводился в 2006-7 гг.

В первую очередь мы рассмотрели вопрос о времени использования того или иного источника информации.

¹ Улыбина Е.В. Образы правильного и неправильного мира в обыденном сознании // Социально-психологические проблемы ментальности. Материалы 3 международной научной конференции. Смоленск, 1993. С.56-61; Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. М., 2001. С.138.

² Шмелев А.Г. Психосемантика и психодиагностика личности: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. С.16.

³ Петровский А.В. Психология неадаптивной активности. М., 1992.

Таблица 1

**Время пользования источниками информации разными по возрасту респондентами
(в % по каждой возрастной группе)**

Время пользования	Телевизор			Компьютер			Чтение литературы		
	14-17	18-24	25 и старше	14-17	18-24	25 и старше	14-17	18-24	25 и старше
менее 1 часа	14,5	12,2	14,4	14,8	15,0	13,7	42,6	41,5	34,9
1-2 часа	24,1	25,5	29,5	19,4	18,1	13,0	27,0	30,7	39,0
2-4 часа	36,5	34,1	29,5	22,0	19,6	15,8	13,6	13,3	13,0
более 4 часов	15,4	18,5	19,9	22,6	16,5	33,6	6,4	5,4	6,2
0 часов	7,5	7,4	2,1	19,1	28,8	21,2	9,6	7,3	3,4

Ответы респондентов продемонстрировали явное *доминирование телевидения* как главного поглотителя времени, а соответственно ведущего информационного канала формирования семантического пространства молодежи. Более того, опрос показал, что с увеличением возраста респондентов доля предпочитающих телевизор не сокращается.

На втором месте оказался *компьютер*, при этом с увеличением возраста наблюдается тенденция к сокращению группы тех, кто работает от 1 до 2 часов в день, и росту количества респондентов, проводящих за ним более 4 часов в сутки. Возможно, этот факт связан с компьютеризацией рабочих мест, в результате чего человек оказывается латентно связан с компьютером в течение всего дня.

Самый печальный факт связан с количеством времени, которое отводится на *чтение литературы (книг, журналов, газет)*. Стабильно на чтение отводится не более 2-х часов в день всеми возрастными группами. Но необходимо отметить и другую особенность восприятия разных информационных источников.

Чтение, имеющее самые низкие показатели по объему отводимого на него времени в течение дня, имеет более высокий показатель по частотности обращений – 91,1%¹. Практически такой же результат дал анализ частотности обращения к телевизору 90,8%. Несколько ниже показатели по компьютеру - 71,9%. С возрастом частота обращения к печатной продукции увеличивается, что не влияет, тем не менее, на увеличение времени обращения.

Таблица 2

Частотность обращения учащейся молодежи к разным источникам информации (%)

Источник	14-17 лет	18-24	Старше 25 лет
Телевизор	90,7	90,5	93,8
Компьютер	78,8	69,3	76
Книги, газеты, журналы	89,6	91,2	93,8

Снижение в возрастной группе от 18 до 24 частоты обращения к компьютеру по сравнению со старшеклассниками и группой старше 25 лет может быть связано с ростом числа студентов из сельского контингента, обучающихся в университетах и средне-специальных учебных заведениях и проживающих в этот период в общежитиях, где возможности обращения к компьютеру несколько снижены.

И в целом показатель частоты обращения к компьютеру (и не только как источнику информации) значительно ниже по сравнению с другими источниками.

При рассмотрении гендерных особенностей обращения к телевизору, компьютеру и чтению, мы выявили, что единственным отличием можно назвать чуть большую увлеченность мужчин работой с компьютером. Так, чуть более половины юношей ответили, что работают с компьютером от 2 и более часов в день. В то время как среди представительниц слабого пола оказалось более 30 % тех, которые вообще не работают с компьютером.

Заметных гендерных отличий по временным промежуткам просмотра телепередач и чтению не выявлено. Можно только лишь обратить внимание, что активно читающих среди женщин все-таки оказалось больше, чем среди мужчин.

¹ Расчитывался на основе частоты ответов респондентов об использовании источника информации.

Таблица 3

**Время пользования источниками информации разными по полу респондентами
(в % по каждой гендерной группе)**

Время пользования	Телевизор		Компьютер		Чтение литературы	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины	мужчины	женщины
менее 1 часа	15,7	10,9	10,1	18,3	50,6	34,4
1-2 часа	21,6	28,4	17,8	18,1	23,2	36,0
2-4 часа	36,1	32,8	23,4	17,1	8,9	16,5
более 4 часов	17,6	18,2	29,6	12,1	3,4	7,3
0 часов	6,5	7,3	17,2	32,5	11,5	4,4

Полученные результаты также косвенно подтверждают и данные о частоте использования канала информации в зависимости от пола респондентов.

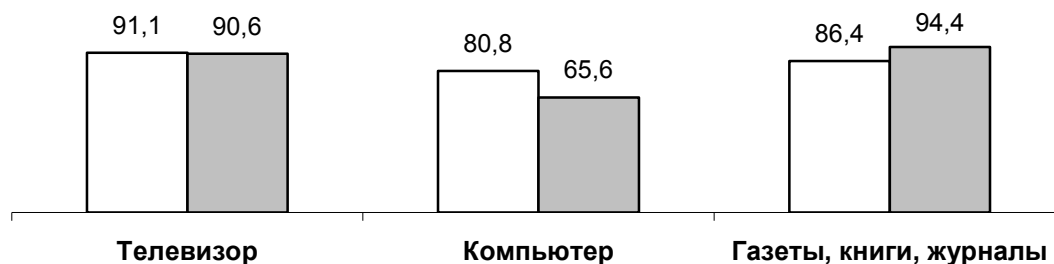


Рис. 1. Частота обращения учащейся молодежи к источникам информации (%)

Мы предположили, что полученные результаты могут быть в какой-то мере обусловлены местом проживания наших респондентов. Среди отвечавших, были не только городские, но и сельские жители, для которых возможно компьютер не имеет такой актуальности, чем для тех, кто проживает в городах. Также в сельской местности может быть вполне затруднен доступ к компьютеру.

Таблица 4

**Распределение ответов респондентов о времени восприятия источников информации
с учетом места проживания, %**

Время пользования	Телевизор		Компьютер		Чтение литературы	
	город	село	город	село	город	село
менее 1 часа	12,3	13,4	12,9	16,4	42,6	40,1
1-2 часа	26,6	24,8	20,1	16,3	31,4	30,1
2-4 часа	35,1	33,4	25,3	15,5	13,0	13,6
более 4 часов	18,4	17,6	25,1	15,0	5,0	6,2
0 часов	5,1	8,4	14,4	35,0	5,9	8,6

Рассмотрение распределения по месту проживания: «город – село» показало, что наибольшая часть как городских, так и сельских жителей смотрят телевизор 2-4 часа в день. Не отличаются также и показатели по времени чтения. Существенная разница имеется только при определении количества времени на работу за компьютером. Первичный анализ результатов исследования показал, что для городских мальчиков в возрасте от 14 до 17 лет наиболее характерна работа за компьютером в течении более чем 4 часов в день (43,8%). Для городских девочек этого же возраста характерно менее длительная работа 2-3 часа в день. Юноши из села (28,4%) предпочитают работать в течение 2-3 часов. В то же время 38,2% сельских девочек вообще не работают с компьютером. В возрасте от 18 до 24 лет уже и для городских, и для сельских юношей становится характерным работать с компьютером более 4-х часов в сутки. Но доля сельских женщин, не работающих с компьютером, увеличивается по сравнению с предыдущей возрастной группой (45,1%). В группе 25 и старше лет все респонденты из города и сельские мужчины показали явную склонность к длительной работе с компьютером. Категория же женщин–сельчанок, не работающих с компьютером, уменьшилась незначительно – 38,9%. Рассмотрение частоты обращения к различным источникам информации также выявил значительно меньшее обращение сельской молодежи к компьютеру.

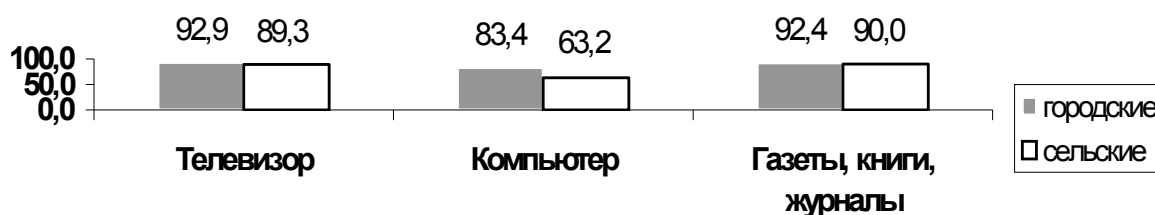


Рис.2. Источники получения информации учащейся молодежью, в зависимости от места постоянного жительства, %

Распределение респондентов по этническому признаку выявило: представители коренных малочисленных народов предпочитают более длительное времяпрепровождение у экранов телевизоров, в то время как для работы с компьютером и чтение литературы у них занимает такое же примерно количество времени, как и у представителей других этнических групп.

Таблица 5

Распределение ответов респондентов о времени использования источников информации (этнические группы), %

Время пользования	Телевизор			
	якуты	русские	коренные малые народы Севера КМНС	другие
менее 1 часа	12,2	16,0	10,4	12,1
1-2 часа	25,6	24,0	20,8	32,3
2-4 часа	34,0	35,0	31,3	34,3
более 4 часов	19,1	14,2	22,9	14,1
0 часов	6,6	8,3	8,3	6,1
Время пользования	Компьютер			
	якуты	русские	коренные малые народы Севера	другие
менее 1 часа	15,4	15,4	15,4	15,4
1-2 часа	18,4	18,4	18,4	18,4
2-4 часа	18,7	18,7	18,7	18,7
более 4 часов	17,0	17,0	17,0	17,0
0 часов	28,7	28,7	28,7	28,7
Время пользования	Чтение литературы			
	якуты	русские	коренные малые народы Севера	другие
менее 1 часа	40,2	40,2	40,2	40,2
1-2 часа	30,9	30,9	30,9	30,9
2-4 часа	14,5	14,5	14,5	14,5
более 4 часов	6,6	6,6	6,6	6,6
0 часов	6,0	6,0	6,0	6,0

Для группы респондентов русской национальности, а также представителей других этнических групп, в том числе и детей из смешанных семей оказалась свойственной более длительная работа с компьютерами и Интернетом – 24% и 32,3%.

Анализ содержания работы за компьютером показал, что иерархия компьютерных видов деятельности расположилась для респондентов группы 14-17 лет следующим образом: музыка – на первом, игры – на втором, посещение Интернет-сайтов – на третьем. С поступлением в вуз приоритеты несколько изменяются: на первое место выходят игры, на второе музыка, а на третье – работа с текстовыми программами. В возрасте старше 25 лет приоритеты смещаются в сторону использования текстовых программ (1 место), на втором оказывается посещение Интернет-сайтов, а на третьем – работа с графикой и фотографиями. При этом существует гендерная и территориальная специфика, если для мужчин более свойственно работать в программах с интерактивной средой, то для женщин – с текстовыми программами. Для городской молодежи работа с компьютером, в первую очередь, связана с прослушивани-

ем музыки (51,4% от количества ответов), во вторую – с поиском информации по сайтам (51,1%), а в третью – с играми (49,2%), с текстами работают 42,3% респондентов. У сельской молодежи на первом месте оказались игры (52,1% от количества ответов), музыка на втором (47,6%), текстовые программы на третьем – 44,6%, просматриванием сайтов занимается только 36,8% респондентов.

Выявление специфики работы со средой Интернета показало, что ее важнейшей функцией является *информационная*. Независимо от возраста, пола и места проживания респондентов первое место заняла деятельность по поиску информации в Интернете. Вторые и третьи места изменялись в согласии с возрастной динамикой отвечавших. Если для респондентов в возрасте от 14 до 17 второе место заняло скачивание музыки и фильмов, то для респондентов от 18 и старше на второе место вышло общение в Интернете. При определении гендерной специфики выяснилось, что общение в Интернете стоит на втором месте у женщин и на третьем у мужчин. В то время как для мужчин на втором месте все-таки остается процесс получения из Интернета фильмов и музыки. Необходимо отметить также, что рост интереса к Интернету как источнику информации становится более ярко выраженным с возрастом. В тоже время потребность в общении и скачивании фильмов и музыки, постепенно снижается и мужчин и у женщин, и у городского и у сельского населения. Радуют практически единогласное предпочтение респондентами общения с реальными людьми, а не виртуальными друзьями. В то же время, учитывая, что около половины подростков указали, что работают с компьютером более 4 часов в день, возникает некоторое сомнение, остается ли у них достаточно времени на общение в реальной жизни. Возможно, подмена типа общения происходит незаметно с переходом на систему чатов, айсыкую и других вариантов «реального» общения. Да и необходимость общения по Интернету подчеркивают чаще всего респонденты, у которых работа связана с информационными технологиями.

Просчитав среднее арифметическое время, которое наши респонденты в день тратят на общение со всеми тремя типами информационных источников мы получили около 7 часов. На втором месте оказались те, кто пользуется только компьютером и смотрят телевизор – более 5 часов в день и на третьем оказались респонденты потребляющие информацию из телевизионных передач и чтения, либо компьютера и чтения – около 4 часов в день они тратят на ознакомление с данными каналами. Следует отметить, что результаты опроса о длительности чтения оказались приблизительно равнозначными для всех этнических групп. Нас заинтересовало, что же все-таки предпочитают читать молодые люди в те немногочисленные часы, которые они отводят для этого занятия.

Таблица 6

Распределение ответов респондентов о предпочитаемом типе печатной продукции, %

	Возраст			Пол		Проживание		Этнические группы			
	14-17	18-24	25 и >	муж.	жен.	город	село	якуты	русские	КМНС	другие
Газеты	30,1	38,8	52,4	44,7	34,3	39,2	37,8	39,3	35,8	37,5	36,9
Книги	28,6	27,4	19,4	23,0	29,4	28,4	25,6	25,9	28,4	23,2	34,4
Журналы	41,0	33,8	28,2	32,2	36,3	32,3	36,5	34,7	35,8	39,3	28,7

С возрастом у респондентов намечается явная тенденция к предпочтению информации, поступающей в формате газет. К журналам больший интерес проявляют подростки. С точки зрения гендерного аспекта, рассматриваемого массива, необходимо отметить, что имеется небольшое предпочтение у женской аудитории журнальной продукции и книг по сравнению с мужчинами. Мужчины больше предпочитают чтение газет. Интерес к книгам заметно уменьшается с возрастом. По территориальному распределению, существенных отличий не наблюдается – как и в городе, так и в улусах меньшим спросом пользуется книжная продукция, а большим – газетная. Данный факт можно объяснить существованием острой необходимости в получении свежих новостей и определенной заинтересованностью респондентов в ощущении своей причастности к событиям как внутри государства, так и за рубежом. Можно высказать предположение, что содержание газет в последние годы становится все менее информативным. Увеличивается количество статей, имеющих явно рекламный характер, а так-

же информации, которую можно отнести к разряду «желтой». Эта проблема коснулась как бумажных носителей, так и электронных сайтов газет. Увеличение числа публикаций о различного рода аномальных моделях поведения людей в результате становится одним из факторов стирания границ между понятиями «*социальная норма*» и «*аномия*».

Таким образом, учитывая перечисленные выше механизмы социокультурной адаптации личности, мы можем сделать вывод, что содержание прессы, а также передач телевидения и представленных в электронном виде публикаций нельзя однозначно отнести к факторам позитивно влияющим на инкультурацию. Более того, можно предположить, что, учитывая многовариативность освещения событий, что обуславливает размытость норм и правил поведения, а – как следствие – представления о морали и нравственности, СМИ в большей мере влияют на формирование усложненного семантического пространства, что приводит к индивидуализации сознания адаптанта.

Итак, и городская, так и сельская молодежь Республики Саха (Якутия) стремится использовать все возможности информационных технологий в повседневной жизни. Одной из групп, частично исключенных из данного процесса, являются сельские женщины, для них компьютер не выполняет функцию профессиональной адаптации в современном обществе. Первичный анализ качественных параметров воспринимаемой респондентами информации показал: учащаяся молодежь склонна к прагматичному подходу в отборе предоставляемых источников, обусловленному как учебными, так и профессиональными задачами. К сожалению, одним из критериев выбора источника является не его смысловая наполненность, а яркость применяемых аудиовизуальных средств, что способствует формированию простого семантического пространства и усвоению формализованных моделей поведения. Данная ситуация является в какой-то мере нейтральной для осуществления процесса адаптации личности, поскольку применение и интерпретация предлагаемых СМИ материалов во многом будет зависеть от ценностей и норм личности. Но следует обратить внимание на мозаичность как характерное свойство предоставления современному человеку различными информационными каналами материала для ознакомления, а также размытость норм и представлений о морали, как основе нравственного поведения личности, что, безусловно, влияет на механизмы процесса адаптации, такие как имитация, идентификация, чувство вины и стыда.

В условиях интернетизации школ и перспективы внедрения интерактивного телевидения и мобильной связи третьего поколения проведение сравнительных исследований по анализу качества использования информационных средств молодежью различных регионов России на основе единой методики, позволяющих углубить данные ФОМ, становится особенно актуальным в связи с необходимостью формирования молодежной политики. В дальнейшем нам представляется интересным проведение анализа иерархии источников поступающей информации к респондентам, в том числе из Интернета, печати и телевидения.

Анисимова И.А., к.с.н., доц., Иудин А.А., д.э.н., проф.

Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского

Особенности поведения работодателей и школьников на региональном (нижегородском) рынке образовательных услуг

Важнейший результат радикальных экономических преобразований, протекающих в современной России, - формирование рынка образовательных услуг с тенденциями развития спроса, широким спектром предложений и актуализацией задач продвижения вузов на этом рынке. В обществе повышается роль профессионального (прежде всего высшего) образования, поэтому к этим процессам обращено значительное внимание органов управления различного уровня, ученых и бизнеса. Актуальным становится изучение сферы образования социологической наукой как с точки зрения социологии образования, так и с позиций экономической социологии. Развитие любой экономической системы неотделимо от эволюции инновационной сферы и сферы информатизации, достижение высокого уровня функционирования которых напрямую зависит от развития образовательного комплекса. Превращение информации и знаний во все более значимый фактор производства приводит к фундаментальным изменениям в характере труда и капитала, что дополнительно

актуализирует данную проблематику. Накопление человеческого капитала и использование потенциала человеческих ресурсов оказывает влияние на результативность экономического развития, уровень и качество жизни населения.

Формирование рынка образовательных услуг обуславливает необходимость разработки стратегий продвижения вузов, которые становятся важнейшим условием их выживания в условиях конкуренции. Образовательный рынок России предлагает широкий спектр услуг, предоставляемых не только государственными, но и частными учебными заведениями. Перед каждым вузом стоит вопрос продвижения своих услуг, с одной стороны, для удержания приверженцев и сохранения уровня экономического функционирования, а с другой стороны, для расширения числа и улучшения качества своих абитуриентов и решения задач экономического развития вуза. Ценность высшего образования в российском обществе, преобразуемая в мотив к его получению, является достаточно высокой, но приходит в противоречие с возможностями российского рынка труда обеспечить квалифицированной работой всех получающих высшее образование. Кроме этого, работодатели, которые являются одной из целевых групп вузов, обладают собственными представлениями о вузах, качестве подготовки ими специалистов и являются, по сути, контрольным звеном функционирования цепи «абитуриент-вуз-работодатель», в которой вуз реализует образовательную услугу определенного качества для последующего (как полагает абитуриент) трудоустройства. Все это обуславливает актуальность изучения запроса работодателей и ориентаций абитуриентов в процессе осуществления ими профессионального отбора и профессионального выбора для их гармонизации в разработке наиболее эффективной коммуникативной политики вузов.

Современные проблемы образования изучаются такими отраслями социологии, как социология образования, экономическая социология, социология знания, социология управления. К рассмотрению поведения потребителей на современном рынке образовательных услуг применим ряд теоретических аспектов социального знания: маркетинг образования; теория человеческого капитала; концепция социологии знания, представляющая знание как товар; концепции ценностно-мотивационных стратегий выбора учащегося; концепции карьерных предпочтений; концепции управления вузом.

Отправной точкой изучения поведения потребителей на рынке образовательных услуг является концепция рассмотрения знания как товара (П. Бергер, Т. Лукман¹, Ж.-Ф. Лиотар²), с одной стороны, и профессиональных и образовательных практик личности как каналов социальной мобильности (П.А. Сорокин³, М. Вебер⁴ в аспекте престижа профессий и ценностно-рациональной модели выбора) – с другой.

Наиболее приемлема *микроуровневая концепция маркетинга отношений (маркетинга образования)*, которая основывается на *теории фильтра*. В рамках этих подходов определяются базовые понятия: что понимается под образовательными услугами, чьи потребности они удовлетворяют, что выступает в качестве товара на рассматриваемом рынке и т.д. Исследованию рынка интеллектуальных продуктов и образовательных услуг, проблем маркетинга посвящены работы Н.А. Восколович, С.Д. Еникеевой, Е.Н. Жильцова, У.Г. Зиннурова, В.Н. Зотова, В.Н. Казакова, А.П. Панкрухина, С.А. Мамонтова, Д.И. Чупрунова⁵. Важней-

¹ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995.

² Лиотар Ж.-Ф. Заметки о смыслах «пост» // Иностранная литература. 1994, № 1; Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Пер. с франц. Н.А. Шматко. М., 1998.

³ Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика / Пер.с англ. В.В. Сапов. М., 2006; Сорокин П.А. Преступление и кара, подвиг и награда: социологический этюд об основных формах общественного поведения и морали. М., 2006.

⁴ Вебер М. Избранные произведения. М., 1990; Вебер, М. Основные понятия стратификации // Социс. 1994. №5. С. 147-156.

⁵ Жильцов Е.Н., Казаков В.Н. Экономика социальных отраслей сферы услуг. М., 2008; Чупрунов Д.И., Жильцов Е.Н. Экономика, организация и планирование высшего образования: учеб. Пособие. М., 1979; Ахинов Г.А. Жильцов Е.Н. Экономика общественного сектора. М., 2007; Восколович Н.А., Жильцов Е.Н., Еникеева С.Д. Экономика, организация и управление общественным сектором. М., 2008; Зиннуров, У.Г. Маркетинг в деятельности вузов: теория и методы решения. Уфа, 1993; Зотов В.Н. Разработка стратегии и тактики маркетинговой деятельности вузов на рынке образовательных услуг и научно-технической продукции. М., 1997; Панкрухин,

шим положением маркетинга образования является учет запросов рынка труда в развиваемой теории фильтра. Теория фильтра описывает статистические показатели рынка образовательных услуг как погоню за дипломами о высшем образовании, которая приводит к необходимости создания своеобразных фильтров, установления неких критериев отбора помимо факта наличия диплома, на основании которых осуществляется функционирование рынка труда. Они (или представления о них) неизбежно оказывают влияние на процесс осуществления абитуриентом выбора на рынке образовательных услуг. Соответственно, при оказании образовательных услуг ассортиментная политика вуза (перечень специальностей, в частности) должна существенным образом дополняться таким наполнением услуги, которое будет помогать выпускникам проходить дополнительные (к дипломам о высшем образовании) фильтры рынка труда. Маркетинговый подход позволяет определить образовательную услугу как разносторонний процесс научно-педагогического труда, служащего удовлетворению ожиданий субъекта и социальных групп в процессе выбора и осуществления образовательной траектории с целью приобретения субъектом знаний и умений, социализации личности в целом. В качестве субъектов рынка образовательных услуг это направление позволяет рассмотреть абитуриентов и работодателей, которые, с позиций теории фильтра, в процесс осуществления профессионального отбора включают контролирующую роль грамотного профессионального выбора абитуриентов.

С точки зрения теории *человеческого капитала* изучаются инвестиции в воспитание, образование личности. Наиболее активную разработку концепция человеческого капитала получила в работах Г. Беккера¹ и Э. Денисона², а также в исследовательских проектах российских ученых (ВЦИОМ, ФОМ, Аналитический центр Ю. Левады), посвященных вопросам качества образования, связи уровня дохода и уровня образования.

Такой инструмент позиционирования, как брендинг, понятие бренда и механизмы его формирования рассматриваются в работах американских и западноевропейских авторов, основанных на методе case-study, Ф. Котлера Я. Эллууда (ДНК торговой марки), М. Марк и К. Пирсон (архетипы в брендинге), А. Дуглас (бренд как культ, вера, религия) и отечественных – М.О. Макашев, А.Н. Матанцев (идентичность бренда), А.А. Иудин (архетипы и идентичности в брендинге)³. В русле данного подхода акцентируется продвижение вузов на рынке образовательных услуг, сосредоточенные на брендинге как наиболее эффективном и глубоко инструменте работы с целевыми группами в условиях конкуренции, связанной с широким предложением. Бренда образовательных услуг высшего учебного заведения выступает как особая форма идентичности, возникающая в конкурентной среде рынка образовательных услуг, распознаваемая целевыми аудиториями и группами внутри них на основе ценностно-рациональных и эмоционально-оценочных мотивов.

Социология управления представляет богатый теоретический материал в аспекте управления высшим учебным заведением в современных условиях: А.О. Грудзинский (проектно-ориентированный университет), А.Ю. Слепухин (высшее образование в условиях глобализации), Я.И. Кузьминов, Г.Г. Канторович, В.В. Писляков (инновации в деятельности вуза)⁴.

А.П. Маркетинг образовательных услуг. М., 1995; Панкрухин А. Цена образования // Alma Mater. 1997. № 5. С.24-29; Мамонтов С.А. Сфера образования как многоуровневая маркетинговая система // Маркетинг в России и за рубежом. 2001. №5. С.16-21; и др.

¹ Беккер Г.С. Человеческое поведение: экономические труды по экономической теории. М., 2003.

² Денисон, Э. Исследование различий в темпах экономического роста. М.: Прогресс, 1971.

³ Котлер, Ф. Маркетинг и менеджмент / пер. с англ. Т. Виноградовой. 10-е изд. СПб., 2003; Котлер, Ф. Основы маркетинга. Краткий курс / пер. с англ. М. 2002; Эллууд, Я. 100 приемов эффективного брендинга / Пер. с англ. под ред. Ю.Н. Каптуревского. СПб., 2002; Марк, М., Пирсон К. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов / Пер. с англ. СПб., 2005; Douglas, A. The culting of brands: when customers become true believers. N.Y., 2004; Макашев М.О. Бренд. М., 2004; Матанцев, А.Н. 600 способов продвижения торговой марки. М., 2003; Иудин А.А. Архетипы в брендинге: специфика русской культурной традиции. Н.Новгород, 2008; и др.

⁴ Слепухин, А.Ю. Глобализация образовательного пространства высшей школы России и развитие провинциальных университетов. Саратов, 2004; Университетские инновации: опыт Высшей школы экономики / Г.Г. Канторович, Я.И. Кузьминов, В.В. Писляков и др. / под ред. Я.И. Кузьминова. М., 2006; Грудзинский А.О. Проект-

Стратегии осуществления выбора с точки зрения поведения потребителей на рынке образовательных услуг, на рынке труда рассматриваются современными исследованиями в области экономической социологии В.В. Радаевым, М.С. Добряковой, О.И. Шкаратаном, С.А. Иняевским, А.Н. Красиловой. Процесс выбора в сфере образования и занятости в аспекте социальной структуры, профессиональной мобильности изучался В.Н. Шубкиным, Г.А. Чередниченко, Д.Л. Константиновским, А.М. Осиповым, Дж. Баллантайн, В. Матвеевым, В.А. Медиком, Ф.Э. Шеренги, В.Г. Харчевой, В.В. Сериковым, Н.М. Римашевской. В русле концепций карьерных предпочтений работают Л.Ф. Шаламова, С.В. Митюнина, А.Ю. Ховрин¹. Вопросы профессиональной идентичности личности, в которых раскрываются профессиональные ценности, ориентации, мотивы выбора, проявляющиеся зависимости и влияния, оказывающие воздействие на процесс выбора учащегося (школьника, абитуриента, студента) глубоко исследуются нижегородскими социологами А.А. Иудиным, С.С. Балабановым, Т.Н. Балабановой, А.А. Терентьевым, М.Л. Максимовой².

Потребительское поведение целевых групп в сфере образования, их ценностно-нормативные характеристики являются частью профессионального выбора и профессионального отбора. Анализ позволил выявить различные виды ценностно-нормативных характеристик, которые неоднократно проявлялись в независимых друг от друга и осуществленных в разное время исследованиях поведения студентов: прагматическая (или престижная), коммуникативная (или социально-статусная), идеалистическая (или профессиональная) и приспособленческая (или инфантильно-гедонистическая). Пространство этих целевых групп и составляет рынок образовательных услуг. Одна из исследовательских проблем – выявить, насколько эти виды поведения студентов могут быть верифицированы в целевой аудитории абитуриентов.

Вместе с тем остается ряд проблем теоретического и прикладного характера, требующих научного осмысления, в частности: современные тенденции осуществления профессионального выбора старшеклассников и профессионального отбора работодателей в отношении выпускников вузов; сопоставление ориентаций и степени их влияния на мотивацию потребительского поведения субъектов рынка; выделение целевых групп старшеклассников на основе их ценностных и профессиональных ориентаций и осуществление анализа эффективности

но-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация ВУЗа. Project-oriented university [под.науч.ред. Р.Г. Стронгина]. Н.Новгород, 2004; и др.

¹ Анализ рынков в современной экономической социологии /Отв. ред. В.В. Радаев, М.С. Добрякова. 2-е изд. М., 2008; Радаев В.В., Шкаратан О.И. Социальная стратификация. М., 1996; Социально-экономическое неравенство и его воспроизводство в современной России / О.И.Шкаратан, С.А.Иняевский, А.Н.Красилова и др. М., 2009; Шубкин, В.Н. Начало пути: Проблемы молодежи в зеркале социологии и литературы. М., 1979; Шубкин В.Н. Социологические опыты: Методологические вопросы социальных исследований. М., 1970; Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь: Социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства. М., 1985; Константиновский Д.Л., Шубкин В.Н. Молодежь и образование: Методические вопросы и опыт социального прогнозирования на материалах социологических обследований в Новосибирской области. М., 1977; Осипов А., Баллантайн Дж., Матвеев В. Социология образования. СПб., 2002; Медик В.А., Осипов А.М. Университетское студенчество: образ жизни и здоровье. М., 2003; Шеренги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. М., 1997; Римашевская Н.М. Общественные ценности, рынок и образование //Народонаселение. 2008. №1 (39). [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.narodonaselenie.ru; Шаламова Л.Ф. Проблемы оптимизации функционирования системы дополнительного профессионального образования (на примере региональной системы профессионального образования членов студенческих педагогических отрядов). М., 2001; Митюнина С.В. Модели профессиональной карьеры личности. Н.Новгород, 2006; Ховрин, А.Ю. Студенческие отряды как субъект реализации государственной молодежной политики: социолого-управленческий анализ. Н.Новгород, 2003; и др.

² Нижегородское студенчество на рубеже веков (По материалам социологического исследования): Монография/ Науч.ред. А.Ф. Хохлов. Н. Новгород, 2001; Балабанов С.С., Балабанова Т.Н. Движение населения в системе образования // Российское образование: традиции и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. 19-21 мая 1997 г. / Под ред. проф. Р.Г. Стронгина. Н.Новгород, 1998. С. 229-231; Балабанова Т.Н., Иудин А.А., Стрелков Д.Г. Нижегородский университет: абитуриент-95. Н.Новгород, 1995; Терентьев А.А. Социализация молодежи современной России и система образования. Н.Новгород, 2008; Максимова М.Л. Абитуриент ННГУ 2006 года: ценностные установки и профессиональные ориентации. Н.Новгород, 2008.

позиционирования вузов с этой точки зрения, в особенности, в аспекте их коммуникаций в соответствующих целевых группах старшеклассников.

Конкретное исследование ситуации на нижегородском рынке образовательных услуг опиралось на статистические данные (в том числе Всесоюзной переписи населения 1989 г. и Всероссийской переписи населения 2002 г.) по вопросам образования, материалы Министерства образования и науки РФ, опубликованные на официальном сайте Правительства РФ, материалы Министерства образования Нижегородской области, характеризующие статистические показатели в сфере образования в России и в Н. Новгороде. Это позволило зафиксировать стремительное развитие российского и, в частности, нижегородского рынков образовательных услуг: рост численности студентов вузов (увеличение спроса); увеличение числа вузов в нижегородском регионе за счет открытия филиалов и представительств вузами из других регионов (расширение предложения); увеличение внебюджетного приема в вузы и расширение платных форм обучения. В связи с этим возникает необходимость анализа сферы образования с точки зрения функционирования вузов как организаций, осуществляющих деятельность по привлечению потребителей своих услуг и получающих прибыль в условиях конкурентной борьбы.

Основную эмпирическую базу исследования составили три авторские социологические исследования нижегородского рынка образовательных услуг: 1) анкетирование учащихся 10-11-х классов средних общеобразовательных школ г. Нижнего Новгорода (декабрь 2006 г., опрошено 405 старшеклассников из 4-х школ. Дополнительный замер осуществлен в декабре 2008 г., опрошено 70 учащихся в 2-х школах); 2) полустандартизированное интервью работодателей г. Н. Новгорода (декабрь 2006 г., опрошено 15 работодателей из различных сфер деятельности); 3) контент-анализ материалов, размещенных на официальных сайтах наиболее предпочитаемых вузов Н. Новгорода (июль-август 2008 г.).

Школьники как субъекты рынка образовательных услуг опираются в своем потребительском поведении на стратегии выбора их родителей, являющихся источниками информации о вузах и обладателями ресурсов для поступления в вузы. Данная целевая аудитория своеобразно отражает информационное пространство вузов, в соответствии с которым старшеклассники осуществляют свой выбор. Информация о вузах воспринимается ими с точки зрения узнаваемости, интереса и спроса на образовательные услуги определенных вузов. Спрос, то есть сформированный профессиональный выбор, у старшеклассников широк и образован значительным числом вузов; широта ориентаций школьников и их родителей объясняется отсутствием четкого представления об особенностях оказания образовательной услуги конкретными вузами, о специфике профессиональной подготовки конкретными факультетами, о востребованности работодателями сформированных качеств и полученных умений. Старшеклассники воспринимают качество образования в вузе в целом, не задумываясь о качестве подготовки на отдельном факультете, отдавая предпочтение широкому спектру специальностей, чаще всего гуманитарных.

Отбор выпускников вузов и предпочтения вузов работодателями характеризуются четкостью и разнообразием критериев, среди которых важную роль нередко играет имя вуза, который окончил специалист. Работодатели формируют запрос на специалистов с определенными личностными, деловыми и профессиональными качествами (в соответствии с особенностями работы в конкретных сферах деятельности) и оценивают степень соответствия выпускников различных вузов этим качествам. С этой точки зрения они определяют основные элементы информационного пространства вузов (гарантированное, специализированное, узкоспециализированное трудоустройство), которые наиболее важны для работодателей. Оно образовано менее широким и более конкретным и мотивированным списком вузов, чем у старшеклассников. Эксперты выделяют в качестве наиболее конкурентоспособных лишь два вуза технического и смешанного профиля с хорошей базой технических и естественнонаучных факультетов. Наиболее сильными позициями в глазах работодателей обладают вузы технического профиля. Они оценивают качество подготовки специалистов по отдельным фа-

культетам, распространяя представление о выпускниках этих факультетов на выпускников вуза в целом. Поэтому технический профиль вуза, наличие в нем технических и естественно-научных специальностей усиливает мотивацию профессиональных предпочтений вуза работодателями. Мотивация профессионального отбора работодателей связана с их запросом на специалистов, обладающих типом мышления, который формируется в результате получения технического образования, а также под влиянием десятилетиями складывающихся научно-технических школ в ведущих вузах города.

Мотивация профессионального выбора старшеклассников и профессионального отбора работодателей различны по причине несовпадений восприятия основных элементов имиджевых характеристик вузов. Работодатели осуществляют отбор молодых специалистов по их личностным и профессиональным качествам, которые формируются у студентов в процессе их социализации и обучения в вузе. Абитуриенты, вступая в процесс собственной профессиональной подготовки и ориентации, редко учитывают данный запрос. Выбор работодателя конкретен, связан с предпочтениями профессиональных и деловых качеств, которые формируются образовательной системой не только определенного вуза, но и отдельного факультета, а в некоторых случаях – и специальности. Школьники вместе с родителями во многом осуществляют свой выбор интуитивно, ориентируясь на разрозненные и не всегда достоверные представления о вузах, тенденциях и перспективах рынка труда, опираясь на собственные желания, которые, как правило, ограничены названием вуза.

Сопоставление предпочтений вузов у школьников и работодателей совпадают лишь по поводу очень ограниченного числа наиболее известных и престижных вузов, которые отличаются возможностью дать высокий уровень фундаментального, технического или гуманитарного образования. Это относится к Нижегородскому госуниверситету (наличие научных школ, прочные педагогические традиции, высокий уровень фундаментального образования), Нижегородскому техническому университету (развитое прикладное техническое образование), Волго-Вятской академии госслужбы (приемлемое образование для работы в органах государственной власти), Нижегородскому лингвистическому университету (развитое гуманитарное образование) и Волжской госакадемии водного транспорта (сильное прикладное техническое образование). Однако в отношении других вузов мотивы выбора у двух рассматриваемых субъектов рынка не совпадают: работодатели относят данные вузы к категории узкоспециализированного трудоустройства и не отдают им предпочтения.

Выявились особенности профессионального выбора и отбора, осуществляемого выпускниками и работодателями как субъектами рынка образовательных услуг. Во многом они связаны с различиями в понимании качества подготовки специалистов в вузе. Данный мотив трансформирован у школьников в фундаментальный или прикладной характер образования, у работодателей – в представления о наиболее высококвалифицированных специалистах-выпускниках. Работодатели экстраполируют представления о выпускниках технических факультетов, качество подготовки которых оценивают как высокое, на выпускников всего вуза. В силу этой причины наличие таких факультетов, как вычислительной математики и кибернетики, физического, радиофизического, механико-математического усиливает мотивацию выбора работодателями Нижегородского университета; наличие факультетов информационных систем и технологий, автомобильного, радиофизического определяет выбор ими технического университета. Учащиеся 10-11-х классов воспринимают качество образования в вузе в целом, не рассматривая вопрос качества подготовки на отдельном факультете. Расхождение с мотивами работодателей наблюдается у школьников по вопросу выбора факультетов. Школьники отдают предпочтение экономическим, юридическим, а также широкому спектру гуманитарных специальностей. В глазах работодателей на нижегородском рынке наиболее сильные вузы формируются за счет их технического профиля. Это во многом объясняется не столько распространенностью запроса работодателей на специалистов технических специальностей, сколько на специалистов, обладающих таким типом мышления, который формируется в

результате получения технического образования, а также влиянием десятилетиями складывавшихся научно-технических школ в ведущих вузах города.

В соответствии с ценностными и профессиональными ориентациями учащиеся образуют целевые группы, которые разделяются по своим предпочтениям на рынке образовательных услуг: 1) *учащиеся с профессионально-карьерными ориентациями*; 2) *учащиеся с ориентациями на личностное развитие*; 3) *учащиеся со статусными ориентациями* и 4) *инфантильный тип учащихся*.

Первые три группы объединяет стремление к получению высшего образования, наличие внутренней, самостоятельной мотивации в обучении, высокий уровень успеваемости, способность к обучению, собственному развитию, целеустремленность. Представители данных целевых групп выбирают разные вузы и обладают различными ожиданиями и мотивами обучения в вузе. Так, среди учащихся с профессионально-карьерными ориентациями наилучшим образом позиционируются вузы, осуществляющие подготовку по экономическим и юридическим специальностям, утверждающие высокий уровень социальной мобильности и гарантии успешного трудоустройства своих выпускников. В целевой группе учащихся с ориентациями на личностное развитие сильны позиции вузов с широкими возможностями участия в научных исследованиях, приложения творческих и организаторских талантов, реализации собственных гражданских ценностей (например, помощь людям). Учащиеся со статусными ориентациями выбирают вузы, которые могут предоставить условия для внеучебного общения студентов (например, в рамках студенческих мероприятий) и формальные условия для социальной мобильности (в профессиональном и семейном плане).

Целевая группа учащихся с профессионально-карьерными ориентациями характерна тем, что входящие в нее учащиеся связывают реализацию своих целей (рост социального статуса и уровня дохода) в первую очередь с получением высшего образования, что раскрывается в трёх доминантных для данной целевой группы мотивах: обусловленность высокого уровня заработной платы наличием высшего образования; расширение возможностей в поиске необходимого места работы и зависимость карьерного роста от высшего образования. Данная целевая группа стремится к социальной мобильности, карьерному росту, повышению собственной социальной позиции, росту материального положения. Каналами социальной мобильности в их представлении являются высшее образование и трудовая деятельность (которая базируется на полученном высшем образовании). Ценностная структура этой группы является основой для формирования карьерных мотивов поведения, т.к. в ней отражено ядро всех мотивов действия: интеллект, умственные способности, хорошее образование, смелость, решительность, профессионализм, независимость, возможность самостоятельно принимать решения, личная безопасность и научная деятельность. В этой структуре отражены с одной стороны, явный приоритет статусного роста, а с другой стороны, авантюристическая направленность, которая проявляет себя в смелости, решительности, в пренебрежении безопасностью и т.д. В меньшей степени учащиеся этой группы разделяют ценности богатой духовной жизни, и социокультурные изменения они связывают с включенностью в жизнь высших социальных страт. Учащиеся с профессионально-карьерными установками, в основном – юноши. Формирование их установок происходит, как правило, в рамках общеобразовательных профилей классов. Наиболее эффективные каналы продвижения вузов в данной целевой группе – телевидение и Интернет. В данной целевой группе наибольшим спросом пользуются юридический, финансовый и управленческий факультеты. Именно они ассоциируются в представлении этой целевой группы с широкими возможностями трудоустройства и карьерного роста. Необходимо заметить, что именно эти факультеты составляют организационную структуру наиболее востребованных и интересных вузов для данной категории учащихся.

Целевая группа учащихся с ориентациями на личностное развитие характеризуется следующими основными мотивами получения высшего образования: высшее образование позволяет заниматься сложной и интересной работой (в 2,3 раза больше, чем в среднем по выборке), высшее образование позволяет получить профессию по призванию (в 2,7 раза больше среднего показателя) и высшее образование позволяет углубиться в интересующую отрасль

знания (на 84% больше средневыборочного показателя). В установках этой группы учащихся сделан акцент на представлении о высшем образовании как источнике раскрытия и развития интеллектуальных способностей человека, «кузнице» профессионального мастерства. Данная целевая группа основывает свои устремления на заинтересованности во всестороннем личностном развитии, на поиске себя как профессионала, поиске собственного призвания, на стремлении к реализации собственных талантов в профессиональной сфере. Высшее образование её представителями рассматривается как возможность обретения теоретических навыков для профессионального развития, как возможность обретения глубоких знаний, как возможность участия в научной деятельности. Ценностная структура учащихся этой группы подкрепляет такие мотивы и может быть представлена двумя основными направлениями: 1) интеллектуальная и творческая самореализация и 2) социально-психологическая, нравственная, духовная самореализация в помощи людям. В группе, ориентированной на личностное развитие, большинство – представительницы женского пола с хорошей успеваемостью. Наиболее эффективные каналы продвижения вузов в данной целевой группе – Интернет, учителя и родители. В этой целевой группе наиболее позиционированы вузы, для которых характерна связь обучения в вузе с возможностями обрести профессию по призванию и впоследствии работать в сложных и интересных сферах деятельности, требующих применения интеллектуальных и социально-психологических талантов личности. Ключевой вопрос абитуриентов – о трудоустройстве – представители этой группы рассматривают как необходимость обретения интересной и сложной работы.

Целевая группа учащихся со статусными характеристиками руководствуется такими мотивами получения высшего образования: получая высшее образование, можно познать студенческую жизнь (в 2 раза больше, чем в среднем по выборке), высшее образование позволяет быть образованным человеком (на 54% больше, чем в среднем) и высшее образование позволяет получить диплом о высшем образовании (на 40% больше, чем в среднем). Эти мотивы являются, по сути, мотивами внешней привлекательности высшего образования, что сводит основной процесс его получения к результату в виде документа (диплома), к некоторым особенностям личности (образованность, широкий кругозор и т.д.), к общению в рамках студенческих мероприятий различного плана, к стремлению обрести атрибут более высокой статусной позиции. Данная целевая группа в большей степени связана с внешними атрибутами получения высшего образования – получение диплома, обретение статуса образованного человека и самое главное – участие в студенческой жизни, общении со студентами, сверстниками, формирование отношений с друзьями и т.д. Ценностная структура группы со статусными ориентациями представлена тремя основными составляющими: 1) социальный статус, социальное одобрение; 2) самораскрытие, самореализация; 3) потребность в проявлении индивидуализма, в проявлении и социальном одобрении неповторимости, особенности, специфичности. Наиболее эффективными каналами продвижения вузов в целевой группе со статусными ориентациями являются специализированные справочники для абитуриентов, друзья и приемные комиссии вузов. В данной группе наилучшим образом позиционированы вузы, где – по представлениям школьников – есть интересная развитая студенческая жизнь и возможность совмещать её с учебой и даже с работой; достаточно вольный стиль обучения. Ключевой вопрос – о трудоустройстве представители целевой группы со статусными ориентациями планируют решить с помощью раннего опыта работы, совмещенного с учебой.

Группа инфантильных была вынесена нами за рамки анализа как целевой группы, поскольку это учащиеся с принудительно-демонстративными мотивами получения высшего образования. Их действия и выбор в отношении высшего образования, испытывают на себе влияние со стороны общественного мнения и родителей. В этом смысле высшее образование учащихся выпускных классов данной группы может рассматриваться как процесс вынужденный, принудительный. В отношении данной группы следует признать, что целевой группой выступают их родители. Но инфантильный тип абитуриентов является субъектом рынка образовательных услуг и также требует своего рассмотрения в контексте позиционирования брендов вузов, в контексте выявления их ожиданий и ориентаций на данном рынке. Следует

признать большое влияние в данной целевой группе родителей. Группа инфантильных основана на мотивации внешнего воздействия, влияния, принуждения со стороны общественного мнения, мнения родителей и друзей. Эти мотивы имеют две стороны: принудительную (фиксирующую факт внешнего воздействия на поведение) и демонстративную (фиксирующую стремление к самоутверждению, социальному одобрению, уважению). Ценностная структура инфантильных является основой для сформированных принудительно-демонстративных мотивов получения высшего образования. Ценности отражают значимость социального окружения и выстраивания социальных отношений с этим окружением, показывают высокую их роль и обусловленность социального поведения мнениями окружающих, авторитетными мнениями. Представители данной целевой группы также ориентированы на социальную мобильность, как и карьеристы, но её каналами у инфантильных являются связи с влиятельными людьми, слава, формирование некой харизматичности, авторитета. Инфантильные – чаще всего представители мужского пола, с низким показателем успеваемости. Наиболее эффективными информационными каналами для учащихся из группы инфантильных выступают родители и листовки.

Эффективным средством позиционирования вузов на рынке образовательных услуг являются их коммуникации. Анализ сайтов вузов, аккумулирующих максимальное число информационных посланий, показывает их слабую ориентированность на субъекты рынка (работодателей и абитуриентов). В основном вузы не соотносят свои коммуникации с профессиональной идентичностью типов учащихся. Только некоторые вузы формируют на своих сайтах обращения, согласующиеся с профессиональными ориентациями целевых групп учащихся. Результатом такого состояния коммуникаций вузов является противоречивость в восприятии их информационного пространства и, как следствие, поведение потребителей на рынке образовательных услуг, влияющее на эффективность позиционирования и диктующее необходимость научно обоснованного подхода к организации информационного пространства вузов и практики их позиционирования.

*Антонова Н.Л., к.с.н., доц.,
УрГУ им. А.М. Горького*

Социальная практика как социологическая категория

XX век ознаменовался активным обращением представителей социальных и гуманитарных наук к категории практики, научные журналы публикуют статьи, авторы которых выносят в названия своих трудов эту категорию¹. Она выступает неким символом, с помощью которого возможен анализ процессов и явлений в обществе с позиций активно действующего субъекта. Именно субъект и его практики становятся предметом анализа.

В чем заключается суть практики? Категория практики имеет общенаучное (философское) основание, в переводе с греческого (*praktikos*) означает *действенный*. В самом приближенном значении этимология слова указывает на *активность субъекта* практики: практика как *действие, осуществление им действия*. В этой связи отметим два толкования категории практики. Во-первых, практика есть *деятельность субъекта* (практическая деятельность) по освоению и преобразованию природы, социума и собственной жизнедеятельности. Во-вторых, практика обосновывает объективность знания, выступает *критерием его истинности*, позволяет проверить теоретические «выкладки» на прикладном (практическом) уровне (практические занятия в системе высшего образования).

В современной социальной теории предпринимается попытка формирования нового теоретического поля на основе понятия практики. Нельзя не согласиться с В.В. Волковым, который пишет: «С одной стороны, практика все чаще фигурирует в качестве основной категории

¹ Васильева Е. Оценка эффективности социальной политики: региональная практика // Власть. 2008. №12; Грошева И.А. Социальный контроль в практиках профилактики девиации // Социс. 2008. №2; Качанов Ю.Л. Истина и политический контекст в научных практиках социологов // Социс. 2005. №9; Кочеткова Л. Социальное государство: европейская теория и российская практика // Власть. 2008. №4; Суркова И.Ю. Гендерные стереотипы в повседневных армейских практиках // Социс. 2008. №12; и др.

в антропологии, философии, истории, социологии, политической теории, теории языка, литературной теории, - и в этом смысле формируется некоторая общая для социальных наук парадигма. С другой стороны, однако, для каждой дисциплины характерен свой, отличный от других способ включения этих понятий в исследовательскую традицию, свой способ концептуализации»¹. Автор признает возможным и настаивает на том, что в социальных науках становится все более востребованной *практическая парадигма*, причем, работающая на междисциплинарном поле.

В предметное поле практической парадигмы включен мир обыденных рутинных действий индивидов – *практика повседневности*. Практика повседневности – это мир индивидуальности, атомизированного субъекта, который является актёром. Предметное поле практической парадигмы – поле дискурсивное, в нем сосредоточены многообразные концептуальные модели исследования, основная цель которых – изучение повседневной практики (Л. Витгенштейн, М. Фуко, Э. Норберт, И. Гофман, А. Макинтайр, М. де Серто и др.).

Истоки социологической концептуализации повседневных практик следует искать в феноменологии А. Шюца, структуралистском конструктивизме П. Бурдьё, теории структуризации Э. Гидденса, этнометодологии Э. Гарфинкеля. «Всякая наука, – считает А. Шюц – о смысле социального мира отсылает к осмысленным актам жизни в социальном мире, к нашему повседневному опыту в отношениях с другими людьми, к нашему пониманию обнаруживаемых нами смысла и нашему утверждению новых видов осмысленного поведения».² Именно исследование повседневности позволяет «ухватить» интерсубъективность реальности, постоянно воспроизводимой индивидами в своих практиках через призму придания смыслов и значений в ситуациях взаимодействия.

Обращение к практикам повседневности связано с появлением запроса на новое социологическое осмысление, свободное от антагонизма классических подходов. В.А. Ядов определяет этот переход как путь «от объяснения социального к его пониманию». Именно практики повседневности становятся специальным предметом исследования социологов второй половины XX в. Повседневные практики – это привычные, рутинные, повторяемые действия и взаимодействия индивидов, это то, что происходит каждый день и не способно нас удивить. Мы не воспринимаем их уникальность, в них задействованы «упрощенные формулы», в соответствии с которыми мы производим и воспроизводим социальные действия и взаимодействия не задумываясь и не анализируя глубинные смыслы. Н.Н. Козлова определяет повседневные практики как «свободные зоны, защищенные и защищающиеся от институциональных давлений»³. В отличие от повседневных практик – внеповседневные практики – уникальны, поскольку «выпадают» из привычного, рутинного мира повседневности и требуют осмысления и определения ситуации. Например, практика посещения зубного врача – практика внеповседневная. Мы не используем данный вид практики ежедневно, а включаем ее в свою жизнедеятельность по мере необходимости, она не рутинная, а уникальная в том смысле, что требуется размышления (к какому врачу пойти, можно ли отложить посещение, удобно ли время, назначенное врачом и т.п.). Отделение повседневных практик от внеповседневных возможно используя принцип «от противного», как предлагают И.Т. Касавин и С.П. Щавелев⁴, по контрасту повседневного и внеповседневного.

Повседневные и внеповседневные практики – это практики социальные, поскольку содержание практик связано с социальными действиями и взаимодействиями индивидов, воспроизводящими социальную жизнь и включенными в их образ и стиль жизни. Вместе с тем, категория социальной практики шире, она не ограничивается практиками повседневности и включает в качестве субъектов не только индивидов, но и социальные группы, общности

¹ В.В. Волков О концепции практик(и) в социальных науках // *Социс.* 1997. №6. С. 10.

² Шюц А. Смысловое строение социального мира // Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М., 2004. С. 696.

³ Козлова Н.Н. Социология повседневности: переоценка ценностей // *Общественные науки и современность*, 1992, № 3, С. 48.

⁴ Касавин И.Т., Щавелев С.П. Анализ повседневности. М., 2004. С. 239.

(Г.Е. Зборовский), организации. Речь идет о том, что социальная практика может быть реализована не только на микроуровне (повседневные практики), но и возможен анализ социальных практик больших социальных структур (социальные практики социальных организаций). Исследуя социальную практику мы руководствуемся социально-ориентированными действиями и взаимодействиями, которые имеют социально-значимую направленность. Внутриличностные практики (практика мышления, практика созерцания и т.п.) оставим за пределами нашего внимания, это предметное поле психологов и философов. Нам важно определить сущность и содержание практики как механизма производства социального порядка, форму функционирования, существования общественной жизни людей.

Содержательное наполнение категории социальной практики опирается на такие понятия как социальные действия и социальные взаимодействия, эти понятия выступают как базисные, фундаментальные, основополагающие в социологической науке. Социальное действие – проявление социальной активности действующего, это единица социальной деятельности. Суть социального взаимодействия – обмен социальными действиями субъектов. Взаимодействие всегда социально по своей природе, поскольку включает связи между индивидами, социальными группами, которые преследуют определенные цели. И социальное действие, и социальное взаимодействие имеют объективную и субъективную стороны. Объективная сторона – это детерминация социальных действий и взаимодействий социальной средой, субъективная сторона – ориентация на взаимные ожидания субъектов.

Социальные действия и взаимодействия могут принимать различные виды и формы, в совокупности предстают как социальные практики. Социальная практика – не единичный акт социального действия и/или взаимодействия; это совокупность, некая сумма устойчивых и воспроизводимых действий и взаимодействий. Устойчивость предполагает равновесие между социальными действиями и взаимодействиями и общественным порядком; воспроизводимость понимается как продолжительное во времени повторение совокупности социальных действий и взаимодействий. В этой связи встает вопрос о возможности ситуативных социальных практик. Среди водителей автомобилей вряд ли найдется хотя бы один, кто никогда не нарушал правила дорожного движения. Большая же часть следует этим правилам и их нельзя обвинить в злостных нарушениях. Тем не менее, на дороге возникают определенные ситуации, когда водитель вынужден нарушить правила, чтобы, например, не попасть в аварию, сохранить жизнь пешеходу и т.п. Мы бы определили данный феномен как ситуативная относительность, предполагая, что в ряде сфер она служит и предпосылкой развития инновационных форм социальной практики. Таким образом, ситуативные практики есть также совокупность действий и взаимодействий, воспроизводимых в конкретных социальных ситуациях. Но единичные ситуативные практики становятся практиками социальными в том случае, когда идет их воспроизведение.

Анализ социальной практики как совокупности устойчивых и воспроизводимых действий и взаимодействий ставит вопрос о субъекте практики. В современной социологической литературе используются понятия субъекта и актёра (актёра). Зачастую в работах эти понятия выступают синонимами, однако мы считаем, что следует их развести и в качестве критерия предлагаем отношение к социальному действию. Понятие *актёр* употребляется в том случае, когда речь идет о конкретных социальных действиях, *субъект* же свидетельствует о рациональности сознания и поведения, способность осуществить свободный выбор. Субъект становится актёром применительно к какому-либо действию, а актёр становится субъектом в случае рационального сознательного действия¹. В социальной практике актёр не просто действующий субъект, но актёр, способный изменить существующие социальные практики (иногда неосознанно).

¹ О субъектах и актёрах см., например: Козлова Н.Н. Методология анализа человеческих документов // Социс. 2004. №1. С. 22-23; Заславская Т.И. О субъектно-деятельностном аспекте трансформационного процесса // Кто и куда стремится вести Россию? Актёры макро-, мезо- и микроуровней современного трансформационного процесса / Под общей ред. Т.И. Заславской. М., 2001. С. 3-15.

В нашем исследовании актёрами социальной практики выступают как индивиды, так и социальные группы. Так, практику голодовки, цель которой добиться выполнения каких-либо требований со стороны работодателя или государства, могут использовать как отдельные индивиды, так и социальные группы. В роли организаторов социальных практик индивидов и групп могут выступать социальные организации¹. Социальная организация (А.И. Пригожин) представляет собой совокупность людей, реализующих общую цель, соответственно группы и индивиды для реализации общей цели в организованных социальных практиках опираются на регламентированные нормы и правила. Таким образом, выступая как актёры, индивиды и социальные группы осуществляют социальные практики на уровне социальных организаций. Вместе с тем, многообразие социальных организаций в обществе ставят вопрос о возможности анализа социальной практики конкретной организации. Такое видение считаем возможным и рациональным. Во-первых, социальные организации в своей деятельности используют разные практики. Например, есть разнообразные практики социального признания в организациях: премия, материальная помощь, почетная грамота, продвижение по службе и пр. Во-вторых, исследование социальных практик организаций даёт возможность сравнительного анализа схожих по ряду признаков организационных структур. Так, можно провести сравнение социальных практик разных вузов по привлечению абитуриентов. Таким образом, социальная организация является актором социальной практики, с одной стороны, и выступают связующим звеном социальных действий и взаимодействий индивидов и социальных групп, с другой стороны.

В целом, *социальная практика* предстает как совокупность устойчивых, воспроизводимых социальных действий и взаимодействий индивидов, социальных групп и социальных организаций. Социальные практики устойчивые и воспроизводимые социальные действия и взаимодействия детерминированы *социальными нормами и правилами* (лат. *norma* – правило, образец). П. Уинч, опираясь на идеи М. Вебера, заявляет, что любое осмысленное действие – следование правилу. Даже действия анархиста можно трактовать как правило «не следовать эксплицитным строгим нормам»². Постмодернизм обращается к понятию правила (Л. Витгенштейн, Г. Райл, Дж. Сёрл, П. Уинч, и др.), но – как справедливо отмечает В. Волков – проблема заключается в том, что «правило может само играть совершенно разные роли в том, что называлось бы следованием этому правилу»³. Правилами могут служить предписания, правила могут выполнять функцию рецептов, применяющихся при обучении, правила могут следовать из самой игры и не нигде не фиксироваться. Четкое разведение понятий *правил* и *норм* в современной социологической теории отсутствует, в языковых комбинациях обыденной речи мы используем и то, и другое понятие в зависимости от контекста. Так, например, принято говорить о правилах правописания, а не о нормах, а законодательная база считается нормативной, а не правилосообразной.

Для нас понятие нормы как правила более предпочтительно; это связано с традиционным (в противовес постмодернизму, заменяющему объяснение только описанием) формально-аналитическим исследованием нашего предмета (Л.Г. Ионин). Благодаря нормам социальные практики устойчивы и воспроизводимы, актёры предвидят социальные действия и взаимодействия других участников социальной практики и соответствующим образом выстраивают свое собственное поведение и деятельность. Социальные нормы упорядочивают социальные практики и регулируют социальные отношения акторов.

Институционализация социальных норм ведет, с одной стороны, к обязательному следованию им со стороны актёров социальной практики, и, с другой стороны, придает практикам стабильный и постоянный характер. Однако закрепленные институционально социальные

¹ Отметим, что социальные практики индивидов и социальных групп могут осуществляться и неорганизованно, например, практика хакерства.

² Уинч П. Идея социальной науки и ее отношение к философии / Пер. с англ. М. Горбачева, Т. Дмитриева. М., 1996. С. 39

³ В. Волков «Следование правилу» как социологическая проблема // Социологический журнал. 1998. №3-4. <http://www.socjournal.ru/article/247>.

нормы лишены гибкости и мобильности, снижается их регулятивная функция и социальная эффективность, они перестают соответствовать потребностям и интересам самих актёров. Актёры имеют широкий спектр возможностей протеста (неявного, скрытого) против существующего порядка, т.е. актёры могут трансформировать, изменять существующие нормы (М. де Серто). Они являются одновременно и результатом, и условием социальных практик, актёр одновременно и создает правила, и воспроизводит правила, которые являются условием их воспроизводства (Э. Гидденс). П. Бурдьё вводит понятие *габитуса* как способности свободно воспроизводить на практике усвоенные схемы действия. Практика, понимаемая П. Бурдьё как «все то, что социальный агент делает сам и с чем он встречается в социальном мире»¹, имеет двойное основание (структурирование): с одной стороны, существуют объективные структуры, воздействующие на практики; с другой стороны, социальные агенты (актёры) могут оказывать влияние на социальную действительность через практики, трансформируя структуры.

В целом, одной из исходных характеристик социальных практик являются *нормы*, благодаря которым социальные практики упорядочены и воспроизводятся. Актёры, с одной стороны, в социальных практиках руководствуются социальными нормами, с другой стороны, могут их трансформировать в соответствии со своими интересами и потребностями.

Процесс изменения социальных практик может быть эволюционным и революционным. Эволюционный путь изменения социальных практик – это их постепенная структурная реорганизация во времени, в результате которой могут возникать принципиально новые виды практик, качественно отличающиеся от базовых. Революционное изменение – это качественное изменение социальных практик, сопряженное с разрывом с предыдущими видами практик. Так, социальная практика высшего образования в России в начале XXI в. претерпевает серьезные изменения, связанные с переходом на качественно новую систему профессионального воспроизводства. В самом общем виде изменение этой социальной практики можно охарактеризовать следующим образом: по характеру – изменения революционные, по способу – заимствование, инициатором выступает государство – «изменение сверхху».

Социальные практики как совокупность социальных действий и взаимодействий актёров имеют *пространственно-временную организацию*. Пространство и время – арена социальных действий и взаимодействий актёров. Это утверждение встречается в работах П. Бурдьё, Э. Гидденса, Н. Элиаса и др. Пространство и время в социальных практиках существуют в двух ипостасях: как *физические* величины и как величины *социальные*. В первом случае социальные практики локализованы в определенном пространстве: можно говорить о практике дошкольного образования в России и Франции. Что касается физического времени, то социальные практики – это смена социальных действий и взаимодействий актёров во времени. Н. Элиас² рассматривал развитие цивилизаций как совокупность различных практик и способов их закрепления разными институтами.

Социальные практики имеют *временную* продолжительность, т.е. по сути можно говорить о возможности измерения их длительности по вектору начало-окончание. Так, в России практика проведения балов ведет начало от петровских ассамблей; главной составной частью бала были танцы в строго определенном порядке. На смену балам приходят танцевальные вечера, организованные на площадках домов культур и парков отдыха. Современные практики танцевальных вечеров перемещаются в ночные клубы (дискотека), причем не вызывает удивления возраст участников клубных танцевальных вечеринок – люди среднего и старшего возраста. Социальные практики необратимы во времени. Даже если возникает необходимость реконструировать практики, сами они принципиально не меняя сущности трансформируются в соответствии с «велемием времени» – возрождение практики проведения балов.

Социальное пространство – это и условие, и результат действий и взаимодействий индивидов, социальных групп (П.Сорокин). Социальные роли – набор норм и предписаний, в со-

¹ П. Бурдьё Практический смысл / Пер с франц. А.Т. Бикбова, К.Д. Вознесенской, С.Н. Зенкина, Н.А. Шматко; общ. ред. и послесл. Н.А. Шматко. СПб., 2001. С. 552.

² Норберт Э. О процессе цивилизации. Т.1,2. М., 2001.

ответствие с которыми социальные роли воспроизводятся в социальном пространстве. Социальная роль обладает гибкостью и подвижностью: изменение норм ведет к изменению социальной роли. Социальная практика в этом смысле предстает как пространство конструирования и воспроизводства социальных ролей. «Социальное пространство, – пишет П. Бурдьё, – не физическое пространство, но оно стремится реализоваться в нем более или менее полно и точно»¹. Чем ближе (физически) социальные связи и отношения индивидов и групп, тем глубже проникновение социального и физического пространств. Актёры могут не рефлексировать свои социальные практики как размещенные в социальном пространстве, но социолог, как отмечает А.Ф. Филиппов², различает собственное видение пространства (пространство как место / пространство как вместилище мест / пространство как понятие или идея), социальное значение пространства, осознание и обсуждение пространства актёрами.

Социальное время – форма изменения социальных практик. С одной стороны, если социальное пространство – пространство статусов, то социальное время, следовательно – изменение статусных характеристик индивидов в результате их действий и взаимодействий, т.е. социальных практик. С другой стороны, социальные практики не только локализованы исторически, но и обладают специфической актуальной локализацией в социальном времени. В этом случае можно говорить о практиках, опережающих время, или об устаревших социальных практиках, т.е. не соответствующих современному темпу и ритму социальной жизни.

Социальные практики не автономны, их становление и функционирование проходит в определенной социальной среде как совокупности материальных, экономических, политических, духовных условий. Так, практика рэкета возникла в начале 1990-х гг. в России как девиантная форма адаптации к новым рыночным условиям. Возможно, этот вид практики уже в более поздний период трансформировался в рейдерство – поглощение предприятия против воли его собственника или руководителя. Практика хедхантинга появилась уже в начале нового тысячелетия и связана с тем, что на рынке занятости сложилась ситуация превышающего спроса, что привело к настоящей «охоте» за высококвалифицированными специалистами, вплоть до подбора конкретного, указанного клиентом. Это примеры того, что социальные практики рождаются в условиях определенной социальной среды, изменения в общественной жизни влекут новые социальные практики, либо трансформируют, адаптируют к изменившимся условиям старые.

Понятие социальной среды имеет в нашем случае обобщающий характер. Это связано с тем, что конкретные социальные практики не только функционируют в определенной социальной среде, но и имеют определенный социальный контекст. Исследователи (Л. Витгенштейн, Х. Дрейфус, Дж. Сёрль и др.) повседневных практик вводят понятие фона, который при анализе позволяет углубиться в изучаемую проблему, поскольку можно увидеть фигуру на переднем плане и фон, составляющий задний план. В. Волков и О. Хархордин считают, что использование понятия контекста³ дает некое плоское видение проблемы соотношения феноменов, находящихся в одном контексте, рядоположенных в нем. Использование в исследовании социальных практики социального контекста, а не фона, представляется возможным, поскольку при анализе социальных практик необходимо вычленив их связи с другими социальными объектами конкретного социального контекста и вывить факторы, которые способствовали появлению и проявлению социальных практик определенного вида в конкретном контексте. Поэтому в нашем исследовании мы будем апеллировать к понятию *контекста*, поскольку он позволяет охватить и проанализировать условия осуществления конкретных социальных практик.

¹ Бурдьё П. Социология социального пространства / Пер. с франц.; отв. ред. перевода Н.А. Шматко. М.; СПб., 2007. С. 53.

² Филиппов А.Ф. О понятии социального пространства / Куда идет Россия? Социальная трансформация постсоветского пространства / Под общей ред. Е.И.Заславской. М., 1996. С. 109.

³ Волков В., Хархордин О. Теория практик. СПб., 2008. С. 34.

Наша социальная жизнь и практики по сути контекстуальны. Так, П. Штомпка¹ выделяет различные контексты социальной жизни: семья, образование, работа и др. Социальные практики, их специфика зависит от конкретного социального контекста. Практика наказания ребенка будет различна в контексте семьи и в контексте образовательных структур. Если в семье, возможен вариант использования физической силы в качестве наказания (ремень, пощечина и т.п.), то, например, в дошкольном образовательном учреждении подобная практика недопустима. Здесь актуализируются иные практики, например, исключение ребенка на не продолжительное время из игровой деятельности. Вместе с тем, некоторые социальные практики могут быть перенесены из одного социального контекста в другой, т.е. одна и та же практика может функционировать в разных контекстах. Практика взяток «покрывает» многие контексты современной российской действительности: образование, здравоохранение, право, политика и т.д.

Представленный выше анализ позволяет представить более полное развернутое социологическое определение социальной практики. *Социальная практика* – это совокупность устойчивых, воспроизводимых социальных действий и взаимодействий индивидов, социальных групп и социальных организаций, детерминированных нормами, имеющих пространственно-временную организацию и реализуемых в определенном социальном контексте. Думается, что изучение социальных практик – перспективное направление дальнейшего развития социологического знания.

*Антропов В.А., д.э.н., проф.,
УрГУПС (Екатеринбург)*

Профессиональное становление личности специалистов в условиях реформ

Гражданам России досталась тяжелая ноша – жить в эпоху перемен: перестройка, либерализация, очередная реформа (а потом модернизация) высшего профессионального образования, Болонский процесс и т.д. В настоящее время существует следующая целевая установка системы образования в целом: сделать образование важнейшим ресурсом личностного, общественного и государственного развития, реализации важнейших для граждан, общества и государства ценностных ориентиров (свобода, благосостояние, безопасность). При этом выделяются следующие главные проблемы в системе высшего образования: неотработанность для новых условий механизма управления вузами; существующий дисбаланс по отношению к вузам, так как половина выпускников идет работать не по специальности; необходимость корректировки содержания и технологии образования; неадекватность ГОСов рынку труда; снижение качества образования при росте массовости и другие. Кроме того, мы вынуждены учитывать идеи Болонской декларации о приведении образовательных систем стран-участниц к некоему стандарту, для чего необходимо: ввести двухступенчатое высшее образование (бакалавриат, магистратура); принять систему сопоставимых степеней; ввести систему зачетных единиц (кредитов) для унификации количественного учета получаемого образования; расширить мобильность студентов, преподавателей и исследователей; содействовать европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования; реализовать принцип «обучение через всю жизнь». Соответственно в планах Минобрнауки России появились такие пункты, как разработка системы кредитов, создание системы мониторинга потребностей рынка труда, развитие целевой контрактной подготовки. Можно сказать, что Концепция модернизации российского образования и Болонская декларация содержат много общих положений и мероприятий. Это значит, что развитие нашей системы образования идет в русле европейской системы, а потому Россия может быть вскоре интегрирована с «Европой знаний».

Но так ли все хорошо? Стоит ли так резко менять нашу систему образования? Под какую модель специалиста мы меняем наше образование? Кто оценил экономическую целесообразность этой акции? Очевидно, что подготовка бакалавров будет уступать подготовке специалистов. Так в чем же выигрыш? Как будут развиваться техникумы в этой схеме? Нужна ли

¹ Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. М., 2008. С. 32-35.

мобильность зарубежным студентам для посещения России? Она у них уже есть. Нужна ли мобильность нашим студентам и преподавателям? Да, но где взять для этого деньги? Переход на 3-4-летнее бакалаврское обучение оставит без работы как минимум 20% педагогов. Куда они пойдут? Это, к тому же, наложится на демографический спад. Как решать эту проблему? Над этими вопросам надо думать. Однако если этот процесс неизбежен, то и в нем можно найти свои достоинства. Только вот бы не потерять нашу образовательную систему.

С точки зрения экономики, в нашем государстве функционирует (плохо или хорошо – другой вопрос) социально-производственный комплекс, есть и рабочие места, которые должны быть заняты соответствующими кадрами. Развитие комплекса должно подкрепляться надлежащей кадровой политикой, конкретизируемой на уровне отрасли, округа, региона. Это – база формирования национальной и экономической безопасности страны.

От общих проблем перейдем к более конкретным. В частности, перед работниками Уральского государственного университета путей сообщения (УрГУПС) стоит задача подготовки специалиста, способного обеспечить бесперебойную работу железнодорожного транспорта, отвечающего за безопасность движения поездов, пассажиров и грузов. Значит, качество его подготовки не должно вызывать никаких сомнений. Как его оценить? Это – одна из нерешенных проблем профессионального образования, в том числе и высшего.

Мы считаем, что качество образования молодых специалистов определяет заказчик – по соответствию полученного ими профессионального образования миссии данного предприятия и требованиям рабочего места.

Некоторые ректоры университетов утверждают, что их вузы готовят не специалистов, а образованных граждан России, которые всегда смогут найти свое место в жизни. Это их выбор, их миссия. Особенность нашего вуза заключается в том, что он готовит специалистов для железнодорожного транспорта и должен обеспечить подготовку специалиста, умеющего эффективно работать на конкретном рабочем месте. Критерий эффективности подготовки – это время его адаптации: чем меньше это время, тем лучше он подготовлен.

Мы считаем, что качественной подготовки специалистов не будет до тех пор, пока в голове у студента и преподавателя не будет сформирован образ его будущего рабочего места (мастер участка, инженер, бухгалтер, конструктор, научный работник – как конкретный исполнитель, так и мыслитель). Но понимание того, какова оснастка этого рабочего места, должно быть ясным и точным, чтобы спроектировать ее на учебный процесс. Более того, ставя во главу угла функциональный подход к процессу подготовки, мы не забываем об *опережающей функции образования*. Опережающее развитие работника (по сравнению с требованиями рабочего места в настоящий момент) обеспечивает научно-технический прогресс.

Конечно, не все работодатели смогут сформулировать требования к молодому специалисту, вытекающие из требований рабочего места в данный момент и перспектив развития предприятия. Однако Российский союз промышленников и предпринимателей уже взялся за эту работу, разрабатывая профессиональные образовательные стандарты¹. Для нас такая ситуация – благо, мы должны ею пользоваться, иначе мы получим такой заказ, который минимизирует деятельность высшей профессиональной школы. Недаром в ряде вузов обсуждается вопрос: стоит ли преподавать историю, философию и другие дисциплины, не работающие напрямую на подготовку специалиста. Кто будет заботиться о морали и нравственности, о личности будущего специалиста?

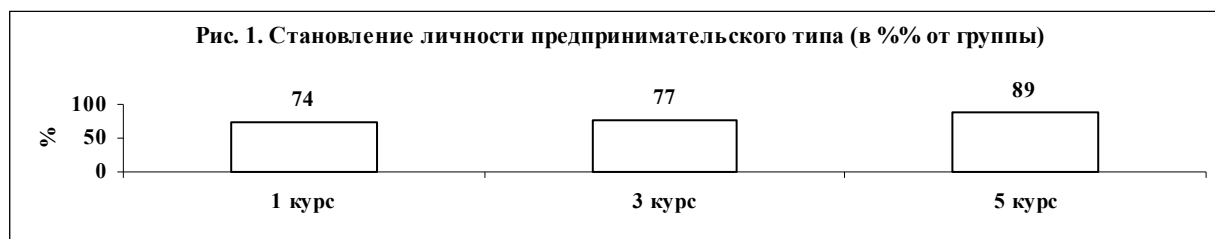
Если принять высказанную точку зрения об оценке качества подготовки специалиста по его соответствию рабочему месту, то дальше все просто в понимании того, что делать, но очень сложно в понимании того, как делать. Наша схема проста. Разработанная нами методика организационно-экономической оценки содержания труда и рабочего места специали-

¹ Антропов В.А., Ефимов А.В. Кадровое обеспечение предприятий в условиях Корпоративного университета // Образование. Производство. Кадры. Научно-практический журнал Корпоративного университета УВЗ. 2006. №1, с. 56 – 68.

ста¹ позволяет сформулировать требования к специалисту, который данное рабочее место обслуживает, в виде известных всем понятий из ГОСов: что должен выпускник вуза по данной специальности представлять, знать, уметь, какой иметь навык, опыт работы, то есть все атрибуты его профессиональной компетентности. Этот этап исследований на данном уровне позволяет решить ряд производственных задач: скорректировать должностные инструкции и обязанности, внести предложения по корректировке квалификационных характеристик. Такая работа нами проведена для кадрового обеспечения информатизации, активно идущей на железнодорожном транспорте и требующей высококвалифицированных специалистов.

Для вуза же данная информация накладывается на имеющийся ГОС и учебный план к нему. И начинается работа по его «перекраиванию». Конечно, с учетом наших представлений о модели личности специалиста: его медико-биологических и психофизиологических характеристик, уровня его профессиональной компетентности, личностных характеристик. Это соответствие будет наиболее полным, если в ходе учебного процесса возможна *коррекция развивающейся профессиональной компетентности* будущего специалиста в режиме реального времени. Для этого целесообразно в практику учебно-воспитательного процесса университета ввести мониторинг развития личности будущего профессионала, востребованного рынком труда.

В УрГУПС с 1998 г. действует лаборатория *профессионального становления личности специалиста*, разработаны необходимые методики, которые позволяют сотрудникам лаборатории отслеживать динамику развития студентов на протяжении всего обучения в вузе². Прежде всего, нами была разработана *модель личности специалиста*³, т.е. те параметры, под которые надо доводить студента во время обучения. Исследования проводились со студентами специальности «менеджмент организации» дневной формы обучения на протяжении пяти лет, охватив весь период профессионального обучения в УрГУПС. При этом использовался «Опросник профессиональных предпочтений (ОПП)». Соответствие типа личности типу профессиональной среды является предпосылкой высоких трудовых достижений и удовлетворенности человека своим трудом. Деятельность менеджера относится к «предпринимательской» профессиональной среде. Соответственно будущим менеджерам желательно иметь «предпринимательский» тип личности. В процессе обучения процент студентов, имеющих «предпринимательский» тип личности, увеличивается. Некоторые результаты мониторинга студенческой группы 2003–2008 гг. обучения представлены на рис. 1.



Доминирование в структуре личности «направленности на задачу», свидетельствует о стремлении человека к реализации целей и решению задач профессиональной деятельности. Ее можно рассматривать как залог успешной профессиональной деятельности в любой области. Определялась она с помощью методики «ориентировочная анкета» (ОРА):

¹ Антропов В.А., Нестеров В.Л., Макаридина А.П., Паршина В.С., Толмачев О.В. Методические рекомендации по исследованию и организационно-экономической оценке содержания труда и рабочего места специалиста (аспект информатизации). Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2002.

² Антропов В.А., Семенко И.Е., Туманова Т.В. Профессиональное становление личности специалиста в период обучения в вузе Екатеринбург: УрГУПС, 2007; Разработка психологического портрета студента специальности 061100 – «Менеджмент организации»: отчет о НИР / УрГУПС; науч. рук. Антропов В.А., исполн. Мочалин В.В., Туманова Т.В., Половнева О.В., Тарасян М.Г. Екатеринбург, 2003.

³ Отчет о работе лаборатории мониторинга развития и профессионального становления личности специалиста в 2001–2002 гг.: отчет о НИР / УрГУПС; исполн. Мочалин В.В., Туманова Т.В., Марущак Т.Б. Екатеринбург, 2002. – Инв. № 0220.0405990. – № ГР 0120.0411652.



На первом курсе у 32 % студентов в структуре личности преобладала направленность на задачу. На третьем курсе таких студентов было 35 %. На пятом курсе произошло снижение данного мотива – лишь 20 % студентов обнаруживают доминирование «направленности на задачу». В то же время произошел рост направленности на «себя», т.е. рост ориентации на собственные интересы, благополучие, престиж. В предыдущие годы ситуация была обратной. К пятому курсу происходило формирование «направленности на задачу». Возможно, это связано с какими-то социально-экономическими факторами.

Еще один аспект – выявление *уровня субъективного контроля личности (УСК)*. Уровень субъективного контроля (локус-контроль) показывает, берет ли человек ответственность на себя за события, происходящие в его жизни, либо перекладывает ее на внешние обстоятельства и других людей. Профессионально важным качеством здесь выступает интернальность локус-контроля. Такие люди отличаются ответственностью, способны контролировать ситуацию и влиять на положение дел. Личности, имеющие экстернальный локус-контроль, полагают, что являются «игрушкой» в руках судьбы, не считают себя ответственными за происходящие в их жизни события. В процессе обучения у будущих менеджеров формируется интернальность:



Работу по совершенствованию учебных планов мы проделали для ряда железнодорожных специальностей. Мы считаем, что это единственно возможная схема действий по формированию ГОСов нового поколения: *от рабочего места к новой специальности или специализации*. Но этот путь никто никогда не проходил. А само это предложение предыдущее Минобразования назвало очень интересным, но невыполнимым. Мы же решили этот путь пройти.

Итак, мы знаем, чему учить студента. Далее нами разработаны научно-методические основы определения уровня материально-технического обеспечения соответствующей специальности¹. Мы знаем ответ на вопрос, каким должно быть нормативное обеспечение, чтобы можно было гарантировать качество подготовки специалиста². В ходе проведенных в изложенной логике исследований мы знаем, чему учить, на какой базе учить. А вот теперь и наша проблема: сколько лет учить (три или пять), как назовем выпускника вуза (бакалавр, специалист или магистр)? Такие острые проблемы, обсуждаемые уже несколько лет российским педагогическим сообществом, теперь оказываются вторичными. На основе многоуровневого подхода к технологии обучения мы, прежде всего «вмонтировали» в учебный план подготов-

¹ Антропов В.А., Конова Т.А. Основные проблемы материально-технического обеспечения подготовки кадров для нужд железнодорожного транспорта / Молодые ученые – транспорту - 2007. Сб. науч. тр. Екатеринбург: УрГУПС, 2007. 522с.

² Антропов В.А., Киселева Н.Н., Нестеров В.Л. Система управления качеством подготовки специалистов в отраслевом высшем учебном заведении М.: ВИНТИ РАН, 2007. 236 с.

ки специалистов бакалаврскую подготовку, таким образом, появилось три уровня подготовки, соответствующие всем требованиям западной и существующей российской системам: бакалавр, специалист, магистр.

Далее, мы поделили бакалавриат на следующие уровни:

1. После первого курса – получение во время ознакомительной практики рабочей квалификации (проводник пассажирского вагона);

2. После второго курса студент может получить диплом о неполном высшем образовании; именно здесь реализуется мобильность будущего специалиста, он может в нашем вузе переходить из одного филиала в другой, с факультета на факультет.

Таким образом, сложилась многоуровневая «безотходная» технология подготовки кадров для ЖДТ России: рабочая квалификация; неполное высшее образование; бакалавриат; специалист; магистр; кандидат наук; доктор наук. На третьем курсе начинается общепрофессиональная подготовка студентов. По ее окончании студент проходит предварительное распределение на предприятие транспорта. Это решение приняли начальники Свердловской и Южно-Уральской железных дорог. Распределение осуществляется на основе успешности учебной деятельности, участия во внеаудиторной жизни вуза, а также по результатам мониторинга профессионального становления личности студентов.

Все данные заносятся в «Паспорт молодого специалиста». С ним выпускник приходит на предприятие. Эта информация позволяет кадровым службам решить вопрос его эффективно-го использования, сформулировать индивидуальный план его деловой карьеры. Как образец приведем «Психологический паспорт специалиста», составленный в 2008 г.

Психологический паспорт специалиста

Коммуникативные особенности

Открыт, добросердечен, общителен. Естественной и непринужденно устанавливает непосредственные межличностные контакты. Склонен к оказанию помощи. Имеет выраженную доминантность в поведении, стремление лидировать, направлять действия окружающих. Характеризуется низкой доверчивостью. Склонен к соперничеству.

Эмоционально-волевые свойства

Достаточная эмоциональная уравновешенность. Средний уровень стрессоустойчивости, выносливости к нагрузкам. Умеренная склонность к риску. Имеет развитое чувство долга и ответственности, добросовестен. Точен и аккуратен в делах, любит порядок, не нарушает правил. Характерна рациональность, логичность, некоторая жесткость по отношению к окружающим. Практичность в делах и реализм в оценках. Больше доверяет рас-судку, чем чувствам, интуиции предпочитает расчет. Целенаправлен, имеет сильную волю, умеет контролировать свои эмоции и поведение. Настойчивость (способность вопреки трудностям стремиться к достижению цели) выражена на высоком уровне.

Интеллектуальные характеристики

Обладает конкретным мышлением, возможны затруднения в решении абстрактных задач. Характерна некоторая приземленность, здравомыслие. Умеет разбираться в житейски важных вещах, трезво оценивает обстоятельства и людей, что делает его надежным в решении практических вопросов. Характерна самоуверенность и довольство собой. Возможна переоценка своих возможностей.

Профессиональная направленность

Предпочитаемые виды деятельности: работа, связанная с обработкой, хранением, систематизацией разных видов информации, требующая повышенного внимания к деталям и аккуратности; предпринимательская деятельность, продажи, работа с другими людьми и организациями для достижения целей организации и экономического успеха.

Мотивационная сфера

Считает, что большинство важных событий в его жизни являются результатом собственных действий, чувствует свою собственную ответственность за то, как складывается его жизнь в целом. Придает большее значение в организации производственной дея-

тельности внешним обстоятельствам (руководству, товарищам по работе, везению-невезению), чем собственным действиям.

В развитии карьеры приоритетными являются:

«менеджмент» – управление различными сторонами деятельности предприятия: финансами, маркетингом производством продукции, разработками, продажами; «предпринимательство» – стремление создавать что-то новое, организовать свое дело, воплотить в жизнь идею, всецело принадлежащую только ему. Вершина карьеры в его понимании – собственный бизнес.

Рекомендации по профессиональной деятельности

Характерна повышенная деловая активность. Будет успешен в работе, связанной с постоянным общением. Возможна организаторская деятельность, деятельность в сфере услуг, работы с клиентами. Потенциально – хороший демонстратор, рассказчик, сможет провести, к примеру, корпоративную презентацию.

Благоприятна деятельность, где требуется четкое соблюдение правил, следование инструкциям. Подходит деятельность, требующая реалистичного подхода, осторожности, тщательности в делах, практичности. Прекрасно справится с краткосрочными проектами, однако повседневная длительная работа быстро надоедает.

Неблагоприятна рутинная, трудоемкая, требующая прилежания и терпения работа. Не подходит работа в одиночестве, в неспешном ритме, в условиях жесткой дисциплины. Ему может не хватать целеустремленности, возможна поверхностность, распыление сил на множество целей, дел. Возможна частая смена деятельности.

Предполагается, что далее такой паспорт будет заполняться на всем протяжении обучения студента в вузе, а после выпуска – на производстве, когда будет сформулирован план его деловой карьеры. На четвертом курсе студент проходит преддипломную практику и защищает диплом бакалавра. Далее он или идет на производство (такие случаи пока очень редки), или продолжает обучение в вузе, через год получая квалификацию специалиста. Дальше молодого специалиста ждет аспирантура или магистратуры. Необходимые советы по защитах диссертаций в университете есть. И последний уровень – это уровень дополнительного профессионального образования. В университете работает институт, занимающийся вопросами переподготовки и повышения квалификации кадров для транспорта. Система обучения в нам построена по блочно-модульной схеме, позволяющей органично, с зачетом предыдущего изученного материала, переходить от краткосрочных курсов, переподготовки и повышения квалификации к получению второго высшего образования.

Складывающаяся образовательная система в настоящее время испытывается и корректируется. Наиболее актуальными для нас являются следующие направления развития системы подготовки кадров для нужд транспорта.

1. Дальнейшее приближение процесса подготовки кадров к запросам производства: разработка механизма прогнозирования потребности в кадрах (НИР); проверка технологии организации непрерывной производственной практики (два вида практик); выполнение дипломных проектов (работ) по заданию соответствующих дорожных служб; формирование ГАКов с опорой на производственников и крупных руководителей, с последующим выходом на внешнюю экспертизу качества подготовки студентов и их сертификацию.

2. Разработка и внедрение системы качества подготовки специалистов на основе международных стандартов качества (с четким пониманием, что конкретно в данной системе контролирует каждый проректор, декан, заведующий кафедрой, преподаватель).

3. Разработка системы оценки качества педагогического труда.

4. Внедрение в практику учебного процесса мониторинга профессионального становления личности будущего специалиста с возможностью корректировки успешности учебной деятельности студента.

5. Внедрение рейтинговой и далее кредитной систем, ставящих студента в позицию самообучения, а преподавателя – в позицию тьютора.

Все направления согласуются с требованиями Болонского процесса и вместе с тем усиливают значимость имеющихся наработок в российской образовательной системе, чьи достижения никто не будет оспаривать. Разрабатывая систему профессионального становления личности специалиста, мы учитываем особенности нашего вуза, который располагает сетью филиалов и представительств, расположенных в областных центрах и крупных городах: Челябинск, Пермь, Курган, Тюмень, Нижний Тагил, Златоуст, Каргалы. Поэтому назрела необходимость создания экономически устойчивой развивающейся образовательной системы в виде территориального транспортного комплекса, встроенной в социально-производственный комплекс УрФО и отрасли в целом.

Приложение

Уральский государственный университет путей сообщения

**ПАСПОРТ
СПЕЦИАЛИСТА**

Екатеринбург – 2008

Ф.И.О. _____

Год рождения _____

Гражданство _____

Год окончания вуза _____

Специальность _____

Специализация _____

Сфера возможной профессиональной деятельности по специальности _____

Требования, предъявляемые к специалисту данной специальности (специализации):

представления _____

знания _____

УМЕНИЯ _____

навыки _____

Опыт работы _____

Учебная практика:

место прохождения _____

наставник _____

результаты практики _____

полученный документ _____

Первая производственная практика:

место прохождения _____

рабочее место _____

наставник _____

результаты _____

полученный документ _____

Вторая производственная практика:

место прохождения _____

рабочее место _____

наставник _____

результаты _____

полученный документ _____

Участие в общественной жизни вуза:

формы участия _____

занимаемые должности _____

результаты работы _____

Место предварительного распределения на третьем курсе _____

Преддипломная практика:

место прохождения _____

рабочее место _____

наставник _____

Тема дипломного проекта:

кем заказана _____

уровень актуальности темы для производства _____

степень новизны темы _____

Итоги защиты дипломного проекта _____

Имеющиеся удостоверения, сертификаты, дипломы _____

Средний балл по блоку ГСЭ _____

Средний балл по блоку ЕН _____

СРЕДНИЙ БАЛЛ ПО БЛОКУ ОПД _____

Средний балл по блоку СД _____

Психологический паспорт специалиста

1. Коммуникативные особенности:
2. Эмоционально-волевые свойства:
3. Профессиональная направленность
4. Мотивационная сфера
5. Рекомендации по профессиональной деятельности:

Должность по распределению _____

Квалификационные требования к специалисту _____

Должностные обязанности специалиста _____

Описание рабочего места специалиста _____

План деловой карьеры специалиста

№				

Аттестация специалиста

Формы и места переподготовки

и повышения квалификации специалиста

№	Уровень обучения	Форма обучения	Сроки обучения	Оценка результатов	Внедрение на рабочем месте

Этапы профессиональной карьеры

Помимо вышеприведенных характеристик, в паспорт можно включить уровни профессионального образования (начальное, среднее, бакалавр, высшее, магистр, послевузовское, дополнительное), показать тот уровень, где студент находится и те ступени, по которым он может пойти (база деловой карьеры).

Арапова М.А., к.ф.н., доц. Деникаева О.В., к.с.н., доц.

Прямикова Е.В., к.с.н., доц. Шапко И.В., к.ф.н., доц.

Уральский государственный педагогический университет

Ценностные ориентации выпускников средних общеобразовательных школ Свердловской области

Изучение ценностей, ценностных ориентаций является одной из важнейших задач социологии. Между тем, неоднородность, многоуровневость, противоречивость самих ценностных ориентаций ставят их в ряд самых сложных для социологического исследования проблем. Не случайно современная социологическая литература так пестра в отношении методологических оснований изучения ценностей, методических приемов их исследования, «набора» предлагаемых на выбор ценностей и т.д. И все же интерес (как научный, так и «социальный») к этой проблеме мотивирует исследовательский поиск. Особое внимание социолога привлекает такая специфическая группа, как молодежь.

Это обусловлено несколькими обстоятельствами. Во-первых, подчеркнем социальную значимость этой социально-демографической группы – как с точки зрения ее количественных параметров, так и с «футуристической» точки зрения. Во-вторых, процесс взросления, освоения новых социальных ролей всегда противоречив, зачастую болезнен. Поэтому важно понять, каким образом молодежь выстраивает свои жизненные сценарии, модели профессионального, личностного самоопределения. В-третьих, молодежь, безусловно, *всегда «дру-*

гая». И возникает потребность понять, какая именно, в чем эта *инаковость* проявляется. Именно поэтому изучение ценностных ориентаций молодежи современно всегда. Вместе с тем, значительный интерес представляет сопоставление их с ценностными ориентациями и установками ближайшего окружения, каковым являются родители и учителя – основные субъекты образовательного процесса.

Социолог, изучающий ценностные ориентации, всегда сталкивается с проблемой выбора метода их изучения. Выбранный в данном исследовании¹ вариант состоял в том, что респондент там был предложен набор, состоящий из 15-ти слов-ценностей, из которых нужно было выбыло выбрать 5 наиболее значимых. При этом очевидно, что в этом наборе важно все: и семья, и образование, и деньги, и удовольствие. Тем не менее, необходимость выбора задавала ситуацию конкуренции (Рис.1.).

Обозначим основные выводы, которые можно сделать исходя из полученных данных.

1. Для выпускников Свердловской области в целом характерны общие тенденции, свойственные этой возрастной группе в целом. На первом плане – приоритеты приватной, частной жизни: семья, здоровье, любовь и дружба выбирается в качестве самых значимых позиций от 50 до 70 % респондентов.

2. Примечательно, что эти приоритеты в данной возрастной группе относительно стабильны и фиксируются социологами в различных социологических исследованиях. Исследование, проведенное в начале 1990-х гг. в Екатеринбурге, зафиксировало первенство этих же ценностей: хорошее здоровье, общение с близкими и друзьями, любить и быть любимым.

3. Полученные данные позволяют выстроить иерархию ценностных ориентаций выпускников и разделить всю совокупность ответов выпускников на 4 условные группы:

- *доминирующие ценности* – их выбрали от 50 до 68 % выпускников – это ценности частного, приватного характера;
- *существенные ценности* – за них «отдали голоса» от 35 до 50% респондентов – работа, свобода и образование. Представляется, что их можно в целом охарактеризовать как *амбивалентные ценности*, ценности-двойники: они могут рассматриваться в качестве терминальных ценностей, самооценностей, и в то же время как инструментальные ценности, как средства, способы достижения поставленных жизненных целей;
- *периферийные* – они отмечены 19-34% школьников: профессионализм, дети, самореализация, деньги, карьера. Эти ценности представляются периферийными не только с точки зрения их «удаленности» от вершины иерархии, но и с точки зрения «отложенности» их осуществления, это своего рода *футуро-ценности*, ценности-ожидания. Этот вывод подтверждается ответами выпускников на открытый вопрос о мечтах: образование, материальные блага, успешная карьера, работа (интересная, высокооплачиваемая), самореализация – вот перечень чаще всего упоминаемых надежд;

¹ Статья основана на материалах исследования, осуществленного с декабря 2006 по сентябрь 2007 гг. в рамках сотрудничества Министерства общего и профессионального образования Свердловской области и УрГПУ. В качестве объекта социологического исследования выступали три относительно самостоятельные социальные группы: выпускники 11-х классов полных средних образовательных учреждений Свердловской области; учителя, работающие в старших классах этих образовательных учреждений; родители выпускников. Основные методы исследования: анкетный опрос выпускников (N – 1984 чел.), учителей, родителей выпускников; фокус-группы (групповые дискуссии) с выпускниками. Основу выборки составило формирование выборочной совокупности по выпускникам с обеспечением репрезентативность по типу поселений, по уровню социально-экономического развития территорий (группа А – «*благополучные*» – те, у которых социально-экономический потенциал выше среднего /22 территории/ – N – 1292 чел. группа Б – «*средние*» – те, у которых социально-экономический потенциал близок к среднему /22 территории/ – N – 410 чел.; группа В – «*депрессивные*» – те, у которых социально-экономический потенциал ниже среднего /23 территории/ – N – 282 чел.), типу образовательных учреждений. Формирование выборочной совокупности имело многоступенчатый характер. Отбор единиц исследования проводился методом *гнездовой выборки*: случайным образом выбирался класс из сформированной подгруппы по типу поселения, уровню экономического развития и типу образовательного учреждения. В окончательном варианте выборки произошло смещение выборочной совокупности (в допустимых пределах) в сторону незначительного увеличения респондентов из сельской местности и уменьшения респондентов из средних городов.

• *рецессивные* – их указали от 3 до 11 % информантов – слава, власть, удовольствие. Это ценности престижного, *гедонистического* характера.

4. Важно отметить, что ценностные ориентации выпускников оказались нечувствительны или малочувствительны к таким факторам, как тип поселения, статус территории, материальное положение семьи.

5. Что касается различий по полу, то они любопытны, но вполне объяснимы: девушки значительно чаще, чем юноши, выбирают в качестве ценности любовь (61 против 44%) и самореализацию (32 против 20%), в то время как юноши акцентируют свое внимание на дружбе (57 против 46%) и профессионализме (26 против 14%).



Одна из задач социологического исследования – сопоставить ценности выпускников, учителей и родителей. В анкете «взрослых» был предложен тот же набор ценностей, и поставлена та же проблема – выбрать только 5 наиболее важных из них. Отметим, что все наши респонденты весьма серьезно отнеслись к просьбе исследователей. Об этом свидетельствует среднее количество выборов: почти все школьники отметили 5 наиболее значимых позиций, у учителей и родителей – средний показатель – 4,75. Все это вместе взятое создает условия для корректного сопоставления ценностных ориентаций различных групп респондентов.

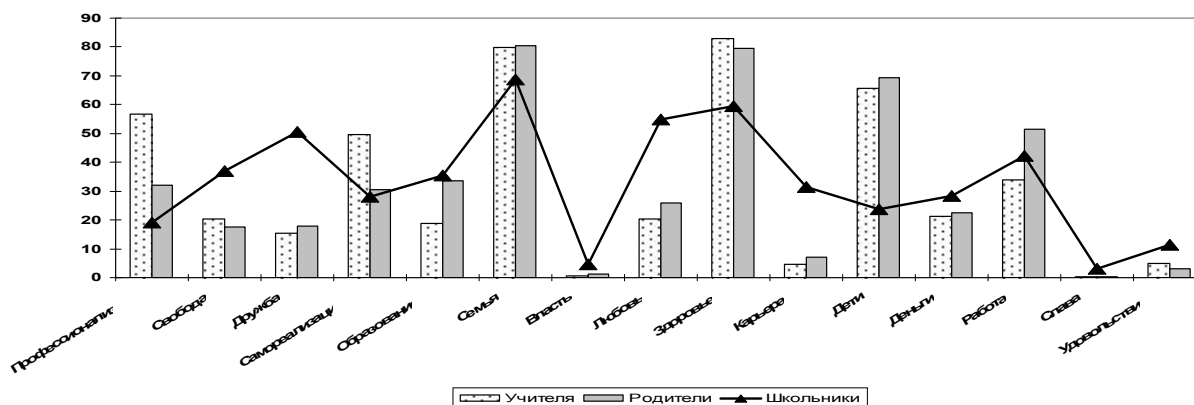


Рис 2. Ценности выпускников, учителей и родителей

Обозначим основные выводы, сравнивая ценностные системы трех групп.

1. Ценностные системы *учителей и родителей* весьма схожи и это дает основание надеяться на возможность конструктивного взаимодействия этих субъектов в образовательном процессе. При этом надо отметить, что для *учителей* более значимы, чем для родителей, такие позиции, как *профессионализм и самореализация*, что, на наш взгляд, связано в значительной степени с самим характером педагогической деятельности. Напротив, *родители* чаще, чем учителя, ориентируются на *образование и работу*, то есть на упоминавшиеся ценности-средства.

2. Максимальное сходство всех трех групп наблюдается относительно рецессивной группы ценностей: слава, удовольствие, власть.

3. Важно отметить, что и молодежь, и более старшее поколение часто отмечают, правда, с разной степенью активности такие ценности, как семья и здоровье.

4. Анализ не просто процентного наполнения, но и рейтингов ответов всех наших информантов обнаруживает любопытную картину:

Таблица 1

Структура ценностей выпускников, учителей и родителей

Ценности	Выпускники		Учителя		Родители	
	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг
Семья	69	1	80	2	81	1
Здоровье	59	2	83	1	79	2
Любовь	55	3	20	9	26	8
Дружба	51	4	15	11	18	10
Работа	42	5	34	6	52	4
Свобода	37	6	20	8	18	11
Образование	35	7	19	10	34	5
Карьера	31	8	5	13	7	12
Деньги	28	9	21	7	23	9
Самореализация	28	10	50	5	30	7
Дети	24	11	66	3	69	3
Профессионализм	19	12	57	4	32	6
Удовольствие	11	13	5	12	3	13
Власть	5	14	1	14	1	14
Слава	3	15	0,4	15	0,4	15

Наблюдается явный *поколенческий ценностный разрыв*. Такие ценности, как свобода, дружба, любовь и карьера в значительно большем почете у молодых, в отличие от детей, здоровья, и профессионализма.

Словосочетание «*ценностные образы выпускников*» в данном социологическом исследовании появилось не случайно. Представляется весьма важным и интересным понять, как ближайшие агенты социализации и одновременно важнейшие субъекты образовательного процесса – взрослые (учителя и родители) представляют себе ценности современного молодого поколения. Для изучения этой проблемы в анкету, обращенную к этим двум группам респондентов, был включен вопрос, который состоял из уже описанных слов-ценностей и ориентировал респондента на выбор 5 наиболее важных ценностей, которые, по его мнению, характеризуют современных выпускников. Таким образом, мы получили возможность сопоставить не только системы ценностных ориентаций всех трех групп, но и соотнести: ценности учителей и их представления о ценностях выпускников; ценности родителей и их представления о ценностях «детей»; ценности выпускников и «ценностные образы» выпускников учителей и родителей.

Кратко охарактеризуем эту линию анализа, графически представленную на рис.3.

1. Максимальное сходство ценностей школьников и их образов у «взрослых» наблюдается относительно рецессивной группы ценностей: слава, удовольствие, власть.

2. Кроме того, представления взрослых относительно значимости профессионализма, свободы и работы для детей весьма близки к ценностному автопортрету школьников. Об этом свидетельствует как минимальные значения средних отклонений по «процентным» показателям, так и ранговая близость этих позиций. Так, например, профессионализм как зна-

чимая ценность у выпускников занимает 12 место, в ценностном же портрете выпускников, «написанном» взрослыми она занимает 10-11 место.

3. Большее внимание обращают, скорее, не черты близости, а черты несовпадений ценностного автопортрета молодых и представлений о них у взрослых: Отметим несколько важных обстоятельств:

- Зазор между ценностным автопортретом выпускников и портретом, представленным родителями, не так уж велик, но он есть. Кажется, забыв о собственной юности, родители всерьез полагают, что любовь и дружба для их собственных детей не слишком значимые ценности, что приоритетными для выпускников являются такие ценности, как образование и работа. Возникает ощущение, что родители экстраполируют собственные ожидания от детей на их ценностную систему.

- Особенно большой разрыв наблюдается между коллективной самопрезентацией выпускников и их образом у учителей. Учителя убеждены, что ценностная иерархия выпускников выглядит следующим образом – образование, работа, деньги. В то же время, по их мнению, ни здоровье, ни семья, ни дружба, ни будущие дети, не входят в число приоритетов школьников. Именно по обозначенным позициям наблюдаются наиболее существенные несовпадения. Возможно, в данном случае это связано с несколькими факторами: существенный поколенческий разрыв, ограниченное поле взаимодействия с учеником, которое определяется профессиональным статусом учителя, профессиональная усталость.

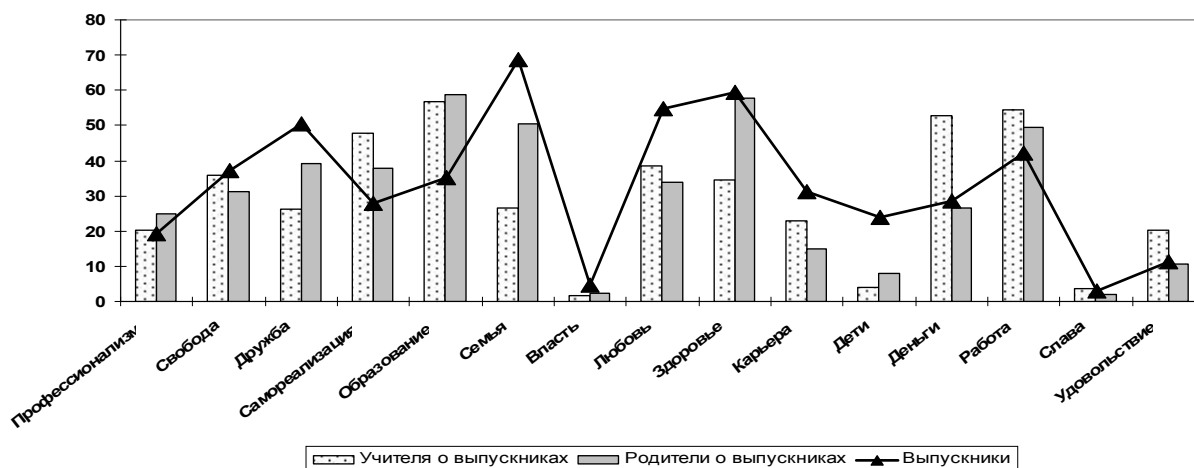


Рис. 3. Ценности выпускников и «ценностные образы» выпускников, учителей и родителей

Важный аспект анализа ценностных ориентаций – изучение страхов, тревог различных поколений. Более того, нам представляется, что опасения человека – этого своего рода «обратная сторона» ценностей. Страхи, тревоги оказывают колоссальное влияние на жизнь человека. Мобилизующая сила страха в некоторых обстоятельствах может оказаться значительно более сильной, чем ценностные ориентации человека. Страхи, овладевая человеческим сознанием, могут оказать существенное влияние не только на жизнь отдельного человека, но и на жизнь общества в целом. Отметим, что страх является неотъемлемым компонентом любой культуры, любой исторической эпохи, а, следовательно, выступает константой социальной жизни.

Необходимо подчеркнуть, что страх амбивалентен: тревоги, опасения по своим последствиям могут быть и конструктивными, и деструктивными. Кроме того, социальные страхи являются своеобразным показателем социальной незащищенности человека. Вероятно, не будет большой натяжкой утверждать, что источником страха является противоречие между потребностью человека в безопасности и его стремлением к развитию, самоопределению.

В современной психологической, философской литературе существуют различные классификации и типологии этого феномена. В рамках социологии предприняты попытки эмпирического анализа. Различные исследователи выстраивают разнообразные типологии эмпирических показателей этого феномена. Это связано с тем, что страхи чрезвычайно разнообразны

разны. В современном мире к ним можно отнести природные и технологические катастрофы, крупномасштабные теракты, ядерную войну (макроуровень), болезни, опасения за судьбу близких, личную несостоятельность (микроуровень).

В данном социологическом исследовании список страхов-опасений был сформирован не просто как возможные экзистенциальные страхи перед неведомым или катаклизмом (природным, техногенным), а как тревоги по поводу неприятностей, которые можно прогнозировать, предупреждать, то есть *поддающиеся влиянию* самого субъекта. В итоге мы предложили выбрать из списка 12 слов-опасений только три, вызывающих наибольшую тревогу у наших респондентов.

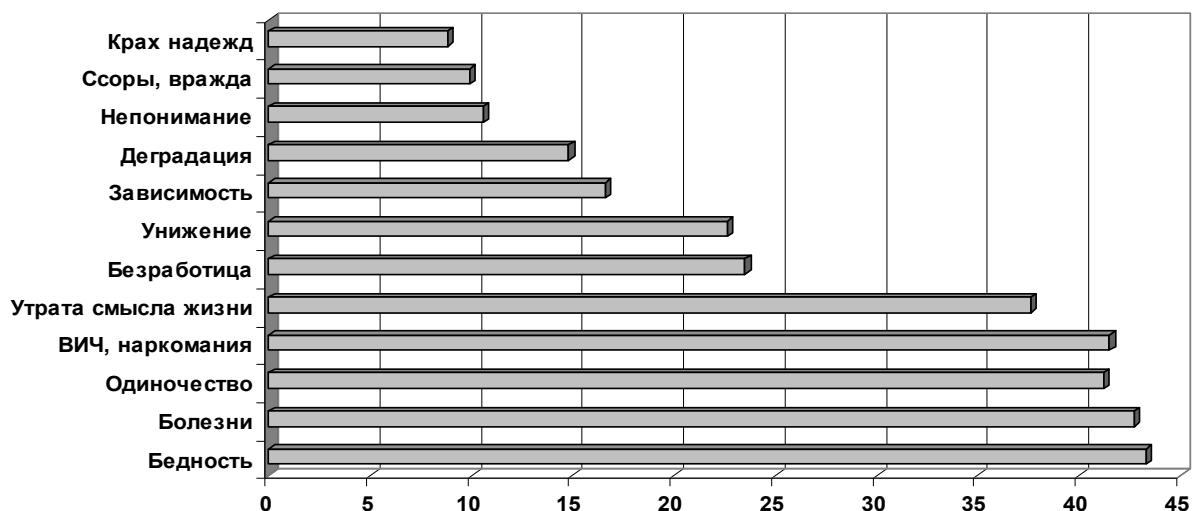


Рис. 4. Опасения выпускников

Как видим, у выпускников тревоги первого порядка – это бедность, болезни, одиночество, наркомания и утрата смысла жизни. Нам представляется, что такое распределение ответов школьников коррелируется с их собственными ценностными ориентациями. Если высока значимость здоровья, то естественно его отсутствие вызывает серьезные опасения; коль скоро для выпускников ценности интеракционистского характера (любовь, дружба, семья) расположены на вершине пирамиды ценностной иерархии, то и их фрустрация оказывается наиболее болезненной для респондентов. Обращает на себя внимание тот факт, что в число наиболее серьезных опасений выпускников попадает «утрата смысла жизни».

Таким образом, оказывается, что выпускникам свойственны различные типы страхов: даже в качестве главных, ведущих – у них выступают и опасения, связанные с утратой социального комфорта (бедность), и опасения за жизнь и здоровье (болезни, ВИЧ, наркомания), и опасения, связанные с утратой культурно-психологического комфорта (одиночество, утрата смысла жизни).

Изучение ценностей сопровождается рядом методологических и методических трудностей. Одна из них состоит в том, что сама по себе выявленная иерархия ценностных ориентаций описывает исследуемую группу, в данном случае – выпускников – в целом. Но можно предположить, что и эта группа внутренне дифференцирована с точки зрения набора ценностных приоритетов.

Важно подчеркнуть, что полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о высоком уровне «близости» ценностных ориентаций выпускников. Это неудивительно, ведь такие ценности, как дружба, любовь, здоровье и семья, выбирают от 50 до 70% респондентов. Такой массовидный выбор как бы «продавливает», подавляет все остальные, создает образ выпускника с ярко выраженными, отчетливыми чертами. В то же время, априори ясно, что социальная группа выпускников неоднородна. Следовательно, важно выявить внутреннюю разнородность, дифференцированность даже такой, казалось бы, однородной группы.

В этих целях был осуществлен *кластерный анализ*. Как статистическая процедура он позволяет сформировать относительно самостоятельные группы по определенным параметрам и таким образом выявить внутреннюю структуру изучаемого объекта. В данном случае ока-

залось уместным выявить *неоднородность внутри группы выпускников по таким показателям, как ценностные ориентации и опасения* (наличие их корреляции, связности уже было отмечено ранее). Достоинство кластерного анализа состоит в том, что он позволяет не только дифференцировать изучаемую группу, но и установить, *центральные ценности-опасения* в каждой группе, то есть, те, между которыми обнаруживается тесная взаимосвязь. В итоге статистической процедуры были получены 4 относительно равновеликие группы, для каждой из которых характерен свой набор ценностных приоритетов. Еще раз подчеркнем: выпускники с точки зрения ценностных ориентаций довольно гомогенная группа и полученные кластеры лишь маркируют, намечают существующие различия. Попытаемся дать краткую характеристику этих типологических групп, которым мы дали условные имена.

1 кластер «Персоналисты» (417 чел.). Они значительно чаще, чем в среднем, упоминают такие позиции, как *свобода, самореализация, унижение*. Среди них больше, чем в среднем по массиву, юношей. Они более либеральны в сравнении со своими сверстниками (анализ политических ориентаций), значительно чаще, чем другие, связывают свободу с возможностью выбора жизненной позиции и действий согласно убеждениям. Они в большей степени, чем все остальные, связывают успех со свободой, а его источником полагают предприимчивость. Их можно назвать «продвинутыми Интернет-пользователями». Среди их родителей, больше, чем в среднем по массиву, имеющих высшее образование.

2 кластер «Сериальная успешность» (482 чел.). Название этой группы, возможно, не слишком удачное, но именно оно возникает как ассоциация-обобщение тех ценностей и опасений, которые чаще, чем другие, выбирают выпускники, попавшие в эту группу – *любовь, карьера, деньги, бедность*. Они чаще, чем другие, в своих мечтах обращены к материальным благам разного рода. Среди своих сверстников они в большей степени, чем другие, отдают предпочтение развлекательным средствам массовой информации: смотрят ТНТ, СТС и музыкальные каналы, слушают «Love-радио» и «Европу+», читают женские журналы. Успех они чаще, чем в среднем по массиву, ассоциируют с деньгами и любовью, а в качестве средств выбирают, скорее, связи, знакомства и богатство. В работе они больше, чем другие выпускники, ценят престиж, возможность занять высокий пост, получить власть. Среди них больше, чем в среднем по массиву, девушек.

3 кластер «Отечественные яппи» (489 чел.). Этот феномен хорошо известен. В кластер попали школьники, в большей степени в сравнении со своими сверстниками ориентированные на *образование, здоровье, работу* и, соответственно, опасаящиеся *безработицы, болезней*. Они чаще, чем другие, как мечту называют получение хорошего образования и полагают, что мечта – есть не что иное, как цель, которой можно и нужно добиваться. По политическим ориентациям они чуть чаще сверстников высказывают «государственнические» позиции. Понимание свободы они в большей степени связывают с возможностью самообеспечения, с соблюдением законов. В значительно большей мере они проявляют себя как зрители центральных каналов – ОРТ и РТР. Им свойственно связывать успех с образованием, работоспособностью и трудолюбием, а от работы они ожидают стабильности и высоких заработков. Самая поразительная характеристика этой группы состоит в том, что в нее чаще, чем в среднем по массиву, попадают сельчане – а ведь это типичный портрет яппи – то есть, дословно – молодого *городского* профессионала (англ. *Yuppie, Young Urban Professional*).

4 кластер «Романтики» (582 чел.). Этой группе свойственны такие центральные ценности и опасения, как *дружба, семья, любовь, одиночество, утрата смысла жизни*. Они чаще, чем другие, полагают, что школьное образование развивает кругозор, готовит к взрослой жизни. Свободу они чаще, чем в среднем по массиву, связывают с возможностью приподняться над обыденностью и не обращать на нее внимание. Успех они в большей степени, чем другие, ассоциируют с эмоциями, счастьем, а качестве средств его достижения упоминают сильную волю. От работы они ожидают в большей степени, чем сверстники, возможности общаться с интересными людьми, реализовать свои склонности, способности, реализовать свой творческий потенциал. В этой группе больше, чем в среднем по массиву, девушек.

Подводя итог, отметим – выделенные группы неярко выражены, их границы диффузны.

Один из компонентов исследования ценностных ориентаций – *изучение интерпретации успеха и способа его достижения*. Важно понять: с чем соотносят выпускники понятие «успех», какие способы считают приемлемыми для его достижения. Изучение этой проблемы в данном социологическом исследовании осуществлялось с помощью двух методов:

- респондентам предлагалось ответить на вопрос в открытой форме, вписав ассоциации со словом успех, а затем, отвечая на закрытый вопрос, выбрать наиболее приемлемые средства достижения успеха;
- на *фокус-группе* одним из вопросов был: что означает быть успешным человеком в современном обществе? Какой он, успешный человек?

Начнем с ответов респондентов на вопросы анкеты (см. рис.5).

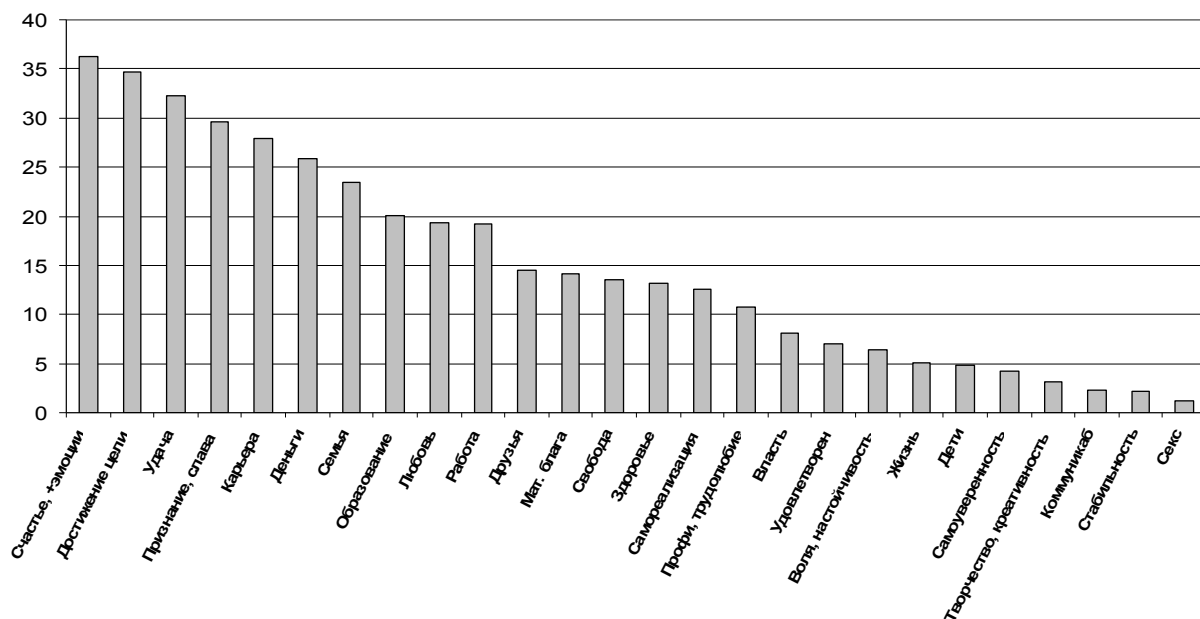


Рис.5. Ассоциации выпускников со словом «успех»

Наиболее часто встречающиеся ассоциации, отмеченные более чем третью опрошенных, это: счастье, бурные положительные эмоции (36%); достижение цели (34%); удача (32%). Чуть реже успех ассоциируется с признанием, славой (30%) и карьерой (28%). Четверть опрошенных отметили критерий деньги, а 24% - семья (как просто наличие семьи, так и какие-либо характеристики семейной жизни «крепкая», «большая», «полная» и т.д.). Около 20% выделяют такие ассоциации, как образование, любовь и работа.

Для изучения основных источников успеха был задан закрытый вопрос, распределение ответов на который во всех трех группах респондентов представлено на рис. 6.

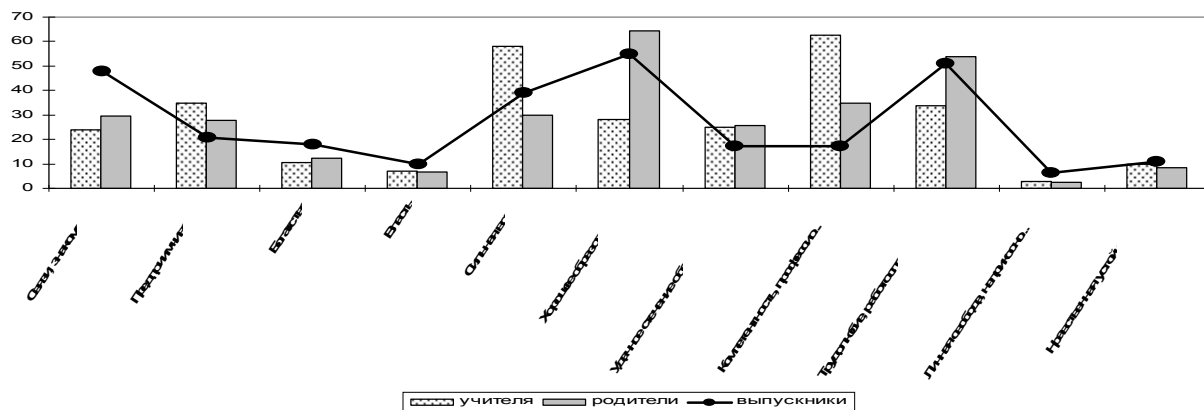


Рис. 6. Источники успешности: выпускники, учителя, родители

1. Основные источники достижения жизненного успеха, отмеченные школьниками, – это хорошее образование (55%), трудолюбие и работоспособность (51%), связи и знакомства

(48%). Немного меньшей по значимости была отмечена необходимость сильной воли (39%). Каждый пятый школьник считает, что для достижения жизненного успеха необходимо такое качество, как предприимчивость, а около 17% опрошенных выделили значимыми условиями наличие богатства, удачное стечение обстоятельств и личную компетентность или профессионализм.

2. Заметны черты сходства и различий в оценке источников успешности различными группами респондентов. Выпускники чаще, чем учителя и родители, апеллируют к связям и знакомствам (вероятнее всего – родительским, как к социальному капиталу). Учителя значительно чаще других упоминают в этом качестве сильную волю и профессионализм. Родители же уповают на хорошее образование.

3. В ходе анализа выявлена четкая гендерная дифференциация в представлениях о путях достижения жизненного успеха. Для юношей характерно акцентировать свое внимание на таких факторах как: связи и знакомства, власть, богатство, удачное стечение обстоятельств. Эти параметры в большей степени не зависят от школьника, это ресурсы его окружения – родителей или знакомых. Т.е. успешность для юношей это в большей степени удачное стечение обстоятельств и наличие уникальных ресурсов. Девушки же чаще ориентируются на свои силы. Основными источниками успешности девушками были названы: предприимчивость, профессионализм, трудолюбие и работоспособность, нравственная устойчивость.

4. Выявлено влияние типа поселения и его социально-экономического статуса, материального положения семьи на представление выпускников об источниках успешности. Так, например, представители состоятельных семей рассчитывают на богатство и властные ресурсы своих родителей. Средний класс готов следовать американской мечте и добиваться успеха своими силами и способностями. А представители бедных семей полагаются, по преимуществу, на связи, знакомства и собственные волевые качества, чтобы добиться успеха, выраженного в улучшении материального положения.

Тема успеха стала хорошей основой для вербализации ценностных ориентаций школьников на *фокус-группах*. По сценарию участники сначала высказывали свои суждения по поводу того, что значит быть успешным, затем у них была возможность из нескольких примеров успешных людей выбрать те, которые для них действительно являются таковыми. Данные, полученные в ходе фокус-групп, в целом соответствуют результатам анкетного опроса, но с помощью качественного метода мы смогли получить информацию, углубляющую наши представления о предмете исследования.

Укажем на основные результаты этого обсуждения в ходе групповых дискуссий.

1. Важнейшая характеристика успеха, по мнению школьников – *комплексность* – все должно быть вместе, все должно сочетаться: интересная работа, высокая заработная плата, поддержка семьи, друзей, все хорошо, когда присутствует вместе. При этом отмечается, что добиться такого совмещения достаточно сложно, тем не менее, надо пытаться.

... успех должен всё сочетать, и... уважение в обществе, понимание в обществе... должно быть, и работа по душе, заработок тоже должен быть, то есть разное, сочетаться все должно и тогда будет успех, если допустим только в работе, я считаю это не будет успехом полностью, ну если вот только деньги... (ФГ1)¹.

2. В некоторых случаях понятие успеха *смешивается, переплетается с понятием «счастье»*. Счастье – это успех во всем, и на работе, и в семье, это подтверждение того, что ты смог добиться чего-либо. Тем не менее, школьники все-таки проводят различие между ними, для них отсутствие счастья – это, скорее всего, недостижение баланса, гармонии между успехом в различных сферах жизни.

Счастье и успех, ...это разница между желаемым и достигнутым, ты сопоставил цель, ты её достиг, ты счастлив, ты успешен, а если ты поставил цель, ты её достиг как-то не так, ты успешен, но ты же не счастлив... (ФГ1)

3. Выпускники отчетливо понимают, что есть определенные представления, существующие в обществе, о том, что значит быть успешным. Высказываний, соответствующих

¹ Здесь и далее выделены цитаты участников фокус-групп, в скобках – порядковый номер.

данных *стереотипам*, было немного. Такие рассуждения часто сопровождались «оправданием» – такое общество сейчас, без денег ничего не сделаешь и т.п. Однако отношение наших участников к ним весьма взвешенное. Участники рассуждают о деньгах:

Это важно, но не на первом месте должно стоять... Это только необходимое для существования... Просто сегодня они есть, а завтра их может не быть... Если человек только в деньги упирается, то... Это средство... При любой инфляции человек, который был вчера с деньгами, сегодня останется уже ни с чем. Лучше накапливать какие-то более духовные качества, чем материальные, они просто дороже стоят... (ФГ5).

4. В ходе анализа материалов групповых дискуссий выявились отличия их результатов от мнений выпускников, высказанных в анкетном опросе. Это связано с тем, что при использовании качественных методов на первый план выходят *актуализированные ценностные ориентации*, а при анкетном опросе мы получаем, по преимуществу, *стереотипы* – то, что в обществе принято считать ценностью. Иными словами, по данным анкетного опроса мы получаем набор ценностей, который в целом принят нашими респондентами, а в случае фокус-группы «всплывают» ориентации на ценности, которые наиболее актуальны для обсуждающих.

5. Из шести фокус-групп только две проходили в Екатеринбурге, четыре в области, тем не менее, тема необходимости переезда в более крупный город практически не звучала. Более того, участники уверяли, что успешными можно быть везде. Возможность достижений зависит, по мнению школьников, исключительно от самого человека. *...Если человек будет усерден, то он выбьется из этой деревни и уедет куда-нибудь, если он будет... (ФГ4)*

6. Успех для наших участников в значительной степени связан с *ситуацией везения*. Конечно, доминирует тема «я сам», но везение тоже не помешает. Споры разворачивались по двум направлениям – можно ли считать, что везение увеличивает, а не умаляет ценность достигнутого успеха и можно ли добиться чего-либо без успеха, везения. Везение означает – способность оказаться в нужном месте и в нужное время.

7. Рассуждения выпускников свидетельствуют о *противоречивости* их взглядов: трудолюбие и везение, крепкая дружная семья и личная независимость, материальный достаток и альтруизм. Безусловно, наши подростки еще не в полной мере столкнулись с этими жизненными дилеммами, им кажется, что у них все получится. Такими же спорными, неоднозначными для наших участников оказались темы конкуренции, значения денег в жизни человека. Мы не пытаемся идеализировать наших участников, они делают выводы из того, что происходит в их жизни, с их родителями и знакомыми. Во всяком случае, они говорят об этом открыто, как о существующей реальности.

З: *...Я вот читал в журнале что, как пишут со слов Билла Гейтса, у нас много конкурентов... но мы этих конкурентов не просто стараемся обойти стороной, мы их стараемся просто втоптать в грязь, чтоб они больше никогда оттуда не выбрались, и вот именно этим убирают своих конкурентов и становятся одной из лидирующих компаний мира.*

М: *Вот эта модель успеха вас привлекает?*

Реплики юношей: *Да. Да.*

З: *Ну, некоторые готовы идти по головам для своей цели, они, их не смущает ничто, не то что там, что за их плечами стоят жертвы, но они добиваются успеха, может быть, потом они уже понимают это и раскаиваются.*

М: *Нет, а вы сами бы пошли по такому пути?*

З: *Да возможно. (ФГ4)*

Таким образом, мы получили картину актуализированных терминальных и инструментальных ценностных ориентаций, которые далеко не всегда однозначны и бесспорны для самих подростков. Они ориентированы на достижение каких-то целей, среди которых выделяются – получение хорошей работы, интересной и высокооплачиваемой, не только для обеспечения материального достатка, но и для самореализации, то есть выполнения своих желаний в этой области. Нашим участникам присущ, скорее, здоровый прагматизм, и они хотят в своей жизни добиться баланса, сочетания профессионального успеха и создания крепкой,

дружной семьи. Радует тот факт, что в плане работы подростки настроены на развитие себя и своих способностей, что больше похоже на профессионализм. Настораживает понимание конкуренции только как борьбы, а не как честного соревнования и перспективного сотрудничества.

Одной из исходных составляющих исследования была попытка сделать срез, зафиксировать характеристики, по которым именно в данный момент можно судить о состоянии идеологической социализации старшеклассников. Специфика данного проекта предоставила уникальную возможность не только составить традиционный набор политических и идеологических ориентаций школьников, но и сравнить ценностные ориентации старшеклассников с ценностными ориентациями тех, кто считается основными агентами социализации. Идеологическая социализация молодежи является важной составляющей социализационного процесса вообще. Она характеризуется, с одной стороны, усвоением, присвоением индивидом определенных ценностей, характерных для определенных социальных субъектов и выражающих видение устройства общества с позиций этих субъектов. С другой стороны, идеологическая социализация представляет собой и процесс создания условий для присвоения индивидом этих ценностей.

Ответы школьников относительно роли государства в обществе демонстрируют наличие широкого спектра мнений по этому поводу, от крайнего либерализма до крайнего этатизма. Результаты исследования в принципе подтверждают общую российскую тенденцию: «и либеральный, и этатистский комплексы практически одинаково представлены в сознании современных россиян. Они парадоксальным способом сосуществуют в умах одних и тех же людей»¹.

Практически половина (41%) респондентов занимает прочную *срединную* позицию, считая, что государство должно выполнять значительную часть функций управления, контроля в обществе, но ограничиваться рамками закона. Можно было бы предположить, что новое поколение впитало в себя политические ценности гражданского общества. Но, возможно, что в данной ситуации демонстрируется в некоторой степени абстрактно-хрестоматийное представление о соотношении государства и общества, претендующее на демократический характер. Заметим, что речь идет о выяснении мнений школьников, скорее, о некой идеальной модели, нежели о реальной политической системе. Ряд следующих вопросов, уточняя, конкретизируя эти общие выводы, позволяет убедиться в том, что современные выпускники, немного, но все же, склоняются в сторону *государственничества*. Интересно распределение ответов вокруг срединной позиции – 23% склоняющихся к либеральной модели роли государства против 35%, считающих, что государство должно максимально контролировать все сферы жизни общества и человека, обеспечивать порядок и безопасность даже ценой вмешательства в частную жизнь.

Практически полярны по показателям позиции, определяющие полномочия государства, границы дозволенности его деятельности. Эти же 35% респондентов признают допустимость нарушения прав личности, социальных меньшинств во благо народа и отечества. Более того, всего лишь треть школьников считают такую крайнюю меру политической регуляции социальных отношений, как репрессии во имя блага и безопасности государства по отношению к отдельным социальным, национальным, религиозным группам недопустимым. Две трети выпускников поддерживают подобные государственные меры, а 27% считает их просто необходимыми. При этом очевидно, что четкого понимания, что такое репрессии, у них нет. Школьники, как впрочем, и их родители, не испытавшие на себе, не пережившие исторический период репрессий, не отдадут отчета в том, что репрессии всегда связаны с необходимостью создания специфической социально-психологической ситуации, основой которой является экзистенциальное состояние страха. Иначе сложно объяснить обнаруживающееся противоречие: с одной стороны, убеждение в том, что государство имеет право на притеснение личности, определенных социальных групп, репрессии, с другой, убеждение

¹ Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы. М., 2003.

(47%) в том, государство не должно прибегать к страху как инструменту регуляции, так как страх уродует, деформирует людей.

Видимо, на уровне передачи поколенческого опыта в семье (среди родителей ровно половина отвечавших считают, что репрессии недопустимы) уже начала прерываться связь с теми, кто на себе испытал, что такое репрессии в их прошлом собственном опыте. Знаний истории и политологии тоже явно недостаточно, чтобы выпускники могли делать выводы на уровне знания закономерности: репрессии – сущностная характеристика тоталитарного, авторитарного, но не демократического режима. Они еще не понимают, что не может быть репрессий для отдельно взятых людей или групп, не может быть, чтобы репрессивные механизмы, так или иначе не затронули в конечном итоге все общество в целом. Так, четверть опрошенных старшеклассников считает, что для достижения порядка и дисциплины люди должны бояться власти. Еще для 7% страх представляется единственным фактором, дисциплинирующим человека.

Думается, что полученные данные позволяют еще раз подтверждать, что в настоящее время резко ослабла эффективность регулятивной функции традиций, обычаев, морали, религии. Собственно-политическая функция регуляции общественной жизни тоже претерпела значительные изменения, до сих пор находится в стадии трансформации. Обычно политическое регулирование, влияние осуществляется при помощи двух основных механизмов: убеждения и принуждения. Функция убеждения всегда является прерогативой идеологии, функция принуждения осуществляется посредством прямой политической силы. В предшествующий период общественного развития практически вся система социальных регуляторов была подвергнута мощнейшей идеологизации, а сама идеология играла чрезмерную роль в жизни государства и общества, практически была соединена, спаяна со всей культурой¹. Проникнув во все сферы жизни общества, она существенно влияла на различные системы ценностей. Деидеологизация перестроечного периода, явившегося периодом взрослости родителей выпускников и периодом собственного становления старшеклассников, повлекла за собой в качестве результата наличие ослабленных, разрушенных «единственно-верной» идеологией собственных механизмов социокультурных регуляторов: традиций, обычаев, морали, религии и т.д. Произошла ломка одних (советских) социализационных механизмов, безусловно ориентированных на приоритет государственной составляющей, другие – либерально-демократические не установились. Усилились трансформационные процессы, результаты которых привели не только к позитивным, желаемым, но и негативным, объективно сложившимся социальным последствиям: усиление криминала, резкая статусная, имущественная дифференциация.

Длительный период отказа от прежней идеологии, отсутствие в течение двух последних десятилетий системы ценностей, объявленной в качестве государственно значимой, привели к резкому ослаблению, практически к уничтожению «убеждающего» политического механизма, соответственно, увеличив силовую, принуждающую составляющую политической воли. Оправданность необходимости страха перед властью, а не апелляция к пониманию политических решений, совести, чувству долга, и т.д., констатация возможности попрания свободы личности, репрессий, может быть в данной ситуации проинтерпретирована как отсутствие у значительной части молодежи рационально-легального типа легитимности, характерного для развитого гражданского общества. Это, в свою очередь, указывает на преобладание в общественном сознании молодежи элементов авторитарного, а не демократического политического сознания.

Концепт силы, являющийся характерным элементом новой, активно формирующейся идеологии, занимает прочное место в структуре сознания выпускников. Так, 77% школьников связывает позитивную оценку имиджа современной России именно с концептом силы. Из них 45% считает, что Россия успешно восстанавливает имидж сильного государства, а 33% уверены, что Россия никогда и не теряла позицию сильного государства. Лишь 2% респондентов считают, что Россия никогда не была сильным государством, а 5% школьников

¹ См. Ионин Л.Г. Социология культуры. М., 2005, с. 270-272.

уверены, что шансы России на восстановление позиций силы ничтожны. 16% заявляют о том, что Россия потеряла силу в глазах других стран.

Можно говорить и о высокой степени подверженности школьников идеологическому влиянию. Еще более ему подвержены учителя. Они показали самые высокие показатели (89%) оптимистического настроения по поводу имиджа России как сильного государства. Родители настроены чуть менее оптимистично – идеологема сработала на 74% респондентов, но тоже весьма уверенно. Именно государство фиксируется в сознании всех трех групп мощным гарантом социального порядка, стабильности. Чем же дополняется, достраивается концепт величия, силы? На первом месте – ассоциации с развитой, сильной экономикой – 71 % школьников, еще больше – 81 % у родителей. Вторую позицию у школьников составляют – достойный уровень жизни большинства населения – 56%, у родителей – 42% .

У учителей несколько иная картина 79% ответов первенство отдают достижению достойного уровня жизни большинства населения, чуть меньше - 76% – развитая экономика. На третьем месте у школьников величие страны ассоциируется с сильным политическим влиянием в мире (45%), у родителей и учителей – с обеспечением прав и свобод личности (42% и 48%). Обеспечение прав и свобод личности – основная либеральная ценность для школьников – четвертая по значимости (35%). Настолько же значимо для школьников понимание величия страны в связи с наличием мощных вооруженных сил (30%). Как видим, основное наполнение идеологической конструкции для школьников связано сначала с характеристиками самого государства: определенным уровнем развития экономики, сильным политическим влиянием в мире и мощными вооруженными силами, и только потом с характеристиками условий жизнедеятельности личности: уровень жизни для большинства населения и обеспечение прав и свобод личности. Одна из важных сфер деятельности выпускников – образование. Остановимся на нескольких сюжетах: значение школьного образования, школьное образование и жизненный успех, отношение к ЕГЭ, учебный план глазами выпускников

Цели школьного образования в их понимании различными участниками образовательного процесса позволяют увидеть основные ориентации в данной области. Правила игры задаются взрослыми - руководителями, учителями, но ученики как активные участники могут значительно повлиять на учебный процесс. Насколько эти ориентации совпадают у всех заинтересованных лиц? Основные установки участников образовательного процесса на *цели, задачи школьного образования* можно представить следующим образом:

- «подготовительная» – подготовка к дальнейшему профессиональному образованию;
- «мировоззренческая» – развитие интеллекта, кругозора учащихся;
- «социализирующая» – подготовка учащихся к взрослой жизни;
- «формально-практическая» установка на школьное образование – необходимость получения аттестата;
- «негативная» – пустая трата времени.

Остановимся на основных результатах.

1. Первые три установки, как самые конструктивные, набрали наибольший вес по всем изучаемым группам: ученики, учителя, родители. «Негативная» установка получила незначительный вес у всех участников исследования, в том числе и у учеников:

Таблица 2

Значение школьного образования

	Выпускники	Учителя	Родители
Школа готовит к взрослой жизни	63	74	55
Школа развивает кругозор, интеллект	61	85	62
Школа готовит к поступлению в вуз	53	32	47
В современных условиях без школьного аттестата трудно добиться успеха	41	42	40
Школа готовит к поступлению в ссузы	31	16	20
Это необходимое условие устройства на работу	13	11	15

У учащихся базовыми стали следующие установки:

- «социализирующая» - школа готовит к взрослой жизни – 63%;
- «мировоззренческая» - школа развивает кругозор, интеллект – 61%;
- «подготовительная» - готовит к поступлению в вуз – 53%.

2. Родители ответили примерно так же, как подростки (немного меньше выбрали альтернативу «школа готовит к взрослой жизни» - 55%).

3. В большей степени отличается позиция учителей. Развитие кругозора и интеллекта учащихся – это та цель, которая в большей степени соответствует возможностям системы предметного обучения. Эта же система позволяет получать базовое образование как основу для дальнейшего профессионального обучения, что, по мнению учителей, является частью социализации, то есть подготовки к взрослой жизни.

Такое значение школьного образования, как подготовка к поступлению в вуз, занимает четвертую позицию в ответах учителей. Скорее всего, это связано с тем, что в наше время учителя не хотят брать на себя ответственность за подготовку к поступлению, поскольку очень хорошо понимают, что это означает в условиях расхождения школьной программы и требований вуза. В школе для этого нет условий – нет возможности организовать дополнительные занятия с учениками, не хватает «часов», плата за эти дополнительные уроки, скорее всего, будет невысокой и т.д.

4. Зафиксированы отличия позиций учителей по этому поводу в зависимости от типа поселения. В Екатеринбурге, крупных городах области значение получения школьного образования в меньшей степени является самоценным, это необходимый этап, но только этап. В ПГТ и селах – в несколько большей степени проявляется формально-практическая установка по отношению к школьному образованию, получение аттестата – это уже достижение, некий залог успеха. В то же время, учителя малых городов, ПГТ и сел в большей степени уверены, что школа должна готовить к поступлению в вуз. Коль скоро мы ставили своей целью понять, на что сегодня ориентируются, настроены наши ученики в системе школьного образования, то такие общие установки, как школа – это подготовка к взрослой жизни, для нас были недостаточно информативны. Нам была необходима вербализация, конкретизация самими учениками собственных ценностных ориентаций в этой сфере. Именно поэтому в сценарий фокус-групп был включен вопрос «*Как школа может помочь ученику стать в будущем успешным?*». Примечательно, что первая реакция практически во всех шести фокус-группах была однотипной и моментальной - «*никак*» (ФГ5). Такая реакция, как нам кажется, объясняется тем, что выпускникам было сложно перейти от рассуждений о будущей карьере, счастливой семейной жизни, самостоятельных решений и выборов к рутине повседневности, соотнести свою настоящую жизнь с возможными перспективами в будущем. Тем не менее, участники все-таки смогли найти точки пересечения в ходе обсуждения данного вопроса и определить «вклад» школы в их будущую успешность.

Первый путь рассуждений лучше всего объясняет, почему школа и будущий успех – это разные вещи. Школа дает основу, «фундамент» для дальнейшего развития, сторонники этой точки зрения оценивают вклад школы в свою будущую успешность как не очень значительный. Так сложилось, что школу нужно закончить, это этап, который надо пройти. Будущее зависит от самого ученика, будет он учиться или нет, использует тот базовый потенциал, который дает школа или нет. Фактически идет речь о некой безликости школьного образования, отсутствии индивидуального подхода. Школа как большой супермаркет, где покупатель, лавируя между прилавками, останавливает свой взгляд на тех товарах, которые либо крайне необходимы, либо привлекают взгляд яркостью упаковок. Концепция образования как сферы услуг в наибольшей степени соответствует данному направлению рассуждений.

Школа это этап человеческого развития, который нужно пройти. И в данном возрасте... школьная обстановка, она в принципе способствует получению знаний, т.к. эта система уже проверена временем и это как определенный этап, рождение, детский сад, и т.п. Мы по большому счету должны в это время получать знания... мы ее прошли, мы сделали

то, что должны сделать... На своем отрезке она нас поддержала у себя, а на то, что будет дальше, школа не влияет совсем... (ФГ5)

Второе направление рассуждений связано с развитием личности ученика, в этом случае школа уже не безликий супермаркет, где продавцов почти не видно, а место, где работают профессионалы, где тебя воспринимают, прежде всего, как человека со всеми твоими достоинствами и недостатками. Даже предметная система обучения в таком случае выглядит как именно развитие личностных качеств:

«алгебра – развитие логики»; «развитие речи»; «геометрия развивает пространственное мышление»; «культура общения» (ФГ1).

Школа помогает узнать своё «я», помогает раскрыть свои личностные качества, какие-то, показать себя, научиться чему-то у других... (ФГ4)

Можно высказать следующее предположение: выпускникам свойственно понимание того, что самостоятельность мышления необходима современному человеку. Проблема состоит в другом – способствует ли развитию данного умения система школьного образования? Это обсуждалось только на одной из фокус-групп, в контексте значимости отношений учителя и ученика для будущей успешности последнего. Ученики достаточно взвешенно и деликатно обсуждают эту проблему, сделав два основных замечания, что, во-первых, если бы у них на уроках было больше возможности высказывать свое мнение, то они бы более позитивно относились и к учителю, и к предмету, который он преподаёт. Во-вторых, не всегда стоит спорить, иногда лучше и согласиться¹. *Но есть такие ситуации, где можно высказывать свою точку зрения, а где не стоит, мне кажется... Все равно бывают такие ситуации, нужно порой подумать хорошо... (ФГ5)*

Существует еще один способ школы помочь личности ученика развиваться – это *выявление, поддержка его способностей и талантов*. В данном случае тоже возник спор, а должна ли школа этим заниматься? В рамках одной из фокус-групп (ФГ3) участники так и не смогли прийти к единому мнению по этому вопросу, должна ли школа заниматься организацией внеклассной деятельности (кружки, секции), или ее задача – бросить все силы на обеспечение качественного образования. Тем не менее, участники решили, что если будут дополнительные занятия и если они будут интересными, то многие из учеников бы остались в школе на дополнительное время.

Школа должна помочь человеку раскрыться, именно понять, что ему действительно интересно...

Третье направление рассуждений наших выпускников – *школа учит выбирать*, иными словами, в рамках этого образования ученик получает один из первых опытов, как сделать правильный выбор. Участники использовали свой опыт составления учебного плана (о нем несколько подробнее – ниже), отметив, что увеличение возможности выбора – основа дальнейшего успеха.

Самый большой набор рассуждений, высказываний получился по *четвертому направлению – школа учит общаться, позволяет выстроить оптимальные стратегии взаимодействия*. Выстраивание отношений с другими – это подготовка к будущей жизни, которая включает в себя умение преодолевать различные проблемы и трудности. Один из приведенных примеров – *«дни самоуправления в школе» (ФГ3)*, когда развиваются лидерские качества. *Школу можно рассматривать как социальный какой-то круг... школа – это школа жизни... здесь мы учимся общаться, учимся находить какие-то... в себе копать, на других смотреть и общаться... (ФГ6)* Если свои рассуждения по поводу общения с другими учениками участники высказали сами, то *отношения «учитель-ученик»* были более подробно рассмотрены с подачи модератора. Мы не хотели бы утверждать, что ученики боятся обсуждать своих учителей и поэтому не затрагивают данный вопрос. Хотя момент опасения был, тем более перед выпускными экзаменами. Более верным, по нашему мнению, является предположение о том, что школьники просто не акцентируют свое внимание на этом. После того, как вопрос был задан, школьники высказывались довольно много, интересно и без особых опасений.

¹ Хотелось бы верить – имелось в виду, что и учитель бывает прав, а не то, что с учителем лучше не спорить.

Главные позиции участников – ученика надо понимать и уважать, относиться к нему как к взрослому, хотя некоторые информанты высказывали сомнение в том, что это возможно. Приводились следующие аргументы: *«учитель имеет власть над учеником»*; *«равное отношение невозможно, иначе ученики сядут на шею просто напросто...»*; *«относиться к тебе и понимать тебя... времени никому не хватает»* (ФГ4). Участники на одной из фокус-групп сформулировали качества учителя, свидетельствующие о его *профессиональной компетентности*. Во-первых, он должен получить соответствующее образование, во-вторых, не должен вести уроки однообразно (*«по заученному тексту»*), в-третьих – в школу он должен прийти по собственному выбору, а не по необходимости (больше никуда не берут), в-четвертых, он сам должен быть успешным человеком.

Последнее, *пятое направление рассуждений* было связано с несовершенством системы в целом. Мы уже писали о том, что выпускникам сложно делать подобные обобщения самостоятельно, когда основной темой является их собственная жизнь (как результат исключительно личных усилий). Тем не менее, прозвучало высказывание, что наша школа дает теоретическое образование, она далека от реальной практики, повседневной деятельности человека. В нашем случае важно подчеркнуть, что наши участники способны выйти за рамки личностного детерминизма и попытаться поискать способы сделать школьное образование более способствующим будущей успешности ученика где-то еще, в том числе и в состоянии школьного образования в целом: *...чтобы программа школьная она не была слишком, не знаю, как сказать... вот в Америке скажем, программа проще, а учёных больше. Почему это так?* (ФГ2)

Итак, особенности социализации в рамках школы, подготовки к взрослой жизни, по мнению наших информантов, выходят за рамки изучения школьных предметов. Чтобы ученик в будущем стал успешным, школьное образование должно включать в себя следующее:

- увеличение возможности выбора видов школьной деятельности, в частности, введение системы профильного обучения (участники практически не говорили об этом, но некоторые из них считают, что в старших классах нужно изучать предметы в соответствии с будущим профессиональным выбором), расширение системы факультативов;
- получение дополнительной информации, касающейся различных сторон жизни, с помощью таких предметов, как психология, культура общения, основы семейной жизни, основы сексуальной культуры;
- развитие личности ученика, его коммуникативных навыков, причем более целенаправленно, а не спонтанно, как, чаще всего, происходит сейчас. Например, расширение сферы сотрудничества между учителем и учеником; психологическая поддержка учителем своих учеников;
- усиление практического аспекта школьного образования;
- развитие критичности, самостоятельности мышления учащихся как необходимых качеств для жизнедеятельности в современном обществе.

Все это позволяет нам говорить об определенном уровне развития социальной компетентности наших участников. Мы понимаем, что продемонстрированный нашими участниками личностный детерминизм (все зависит только от меня), является не столько проблемой социально-гуманитарного обучения, сколько соответствует особенностям данного возраста. Тем более что при более подробном рассмотрении данных вопросов наши участники уходили от подобных лозунгов и рассуждали достаточно взвешенно о сочетании различных факторов в обусловленности каких-либо проблем, относящихся к школьному образованию и их будущей жизни.

Архипова С.В., к.с.н., доц.,

Гуманитарный университет (Екатеринбург)

Преимственность уровней образования: актуальные проблемы

На сегодняшний день одной из наиболее значимых и актуальных проблем (и для института образования, и для общества в целом) является автономное, никак или почти никак не

взаимосвязанное существование образовательных подсистем, что в целом нарушает такие базовые принципы образования как целостность, системность, преемственность. Отсутствие преемственности находит выражение в создании промежуточных звеньев между образовательными уровнями (для более или менее успешного перехода из одного в другой). По существу, институт образования вынуждает каждого отдельного учащегося, родителя, школу, техникум, вуз самостоятельно искать данные звенья. Одни находят их в виде репетиторов, консультантов, «нужных» связей, другие в виде создания «своих» классов, групп, подготовительных курсов и т.п. И речь здесь идет скорее даже не о содержательной стороне, когда будущий первоклассник, студент или выпускник чего-то не знает или не умеет (что безусловно важно), а именно о социальном аспекте отсутствия преемственности. Ставится вопрос: насколько образование социально эффективно?

Отсутствие именно социальной преемственности в образовании нетрудно проследить на реализации двух базовых функций образования – социализации и адаптации личности.

Ни для кого не секрет, что на любом уровне должна происходить передача ценностей, норм, образцов поведения, формирование определенных установок, которые в дальнейшем позволят личности успешно проходить последующие стадии социализации и интегрироваться в социальную систему общества. К сожалению, сегодня система образования (относится ко всем ее уровням), по большей части, выпускает социально неподготовленных людей.

С проблемой социализации тесно связана и проблема адаптации. Любая подсистема образования призвана вырабатывать у индивида адаптивные свойства для полноценного вхождения в новую социальную среду. Например, вузу необходимо формировать адаптивные качества специалиста к профессиональной, экономической, культурной, социальной деятельности. В реальности же процессы адаптации проходят стихийно и спонтанно, зачастую подсистема не имеет механизмов адаптации к самой себе. Это приводит к нарушениям в целостности существования учащегося, так как образ жизни на разных уровнях образования значительно отличается, что создает трудности на «входе» и «выходе» в подсистемы, затягивает период адаптации (некоторые так и не в состоянии приспособиться к изменившимся или изменяющимся условиям, вынуждены покинуть тот или иной образовательный уровень)¹. В идеале каждая подсистема должна не только выполнять свои внутренние, строго ограниченные функции, но и работать на последующую. Безусловно, основная задача каждого образовательного уровня - выдать учащемуся определенный объем знаний в соответствии с государственным образовательным стандартом, привить соответствующие навыки и умения и выпустить с аттестатом или дипломом. Но если бы каждая подсистема обладала механизмом продвижения своего ученика на последующие образовательные уровни и создавала потребность в дальнейшем образовании, тем ценнее и значимее она была бы для основных потребителей образовательных услуг (учащихся, их родителей) и для самой себя.

Итак, институт образования является одним из наиболее значимых и фундаментальных институтов, постоянно возрастает его роль и в жизни отдельного человека и общества в целом. Глобальные изменения, происходящие в мире (например, важным стратегическим ресурсом становится информация, обладание ею, умение добывать знания и использовать их), требуют и глобальных трансформаций в образовании (к примеру, ставится вопрос о новых критериях образованности, качестве образования, о формах взаимодействия различных социальных общностей в сфере образования).

Для достижения поставленной цели необходимо отказаться от понимания образования как результата усвоения систематизированных (а нередко и несистематизированных) знаний, умений и навыков, так как при таком подходе формируется лишь «человек умелый», который способен действовать только по жестко заданной схеме в заданных условиях, для которого само образование является инструментом для достижения благ. В образовании следует видеть не результат обучения, а «процесс накопления, усвоения, передачи и преобразования социального опыта»². Именно при таком подходе образование становится ценностью, а че-

¹ Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования. М., 2005. С.134.

² Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Неклассическая социология образования начала XXI века. Барнаул, 2000. С.33.

ловек - личностью, способной самостоятельно и творчески включаться и преобразовывать социальную реальность, быть успешным и для которой принцип «образование через всю жизнь» станет наиболее значимым принципом всего ее жизненного пути.

*Бабинцев В.П., д.ф.н., проф., Коврижных Ю.В., к.с.н., доц., Реутов Е.В., к.с.н., доц.,
Белгородский государственный университет*

Молодежь в современной системе образования

Образование молодежи представляет собой одну из основных сфер ее деятельности. Эта сфера, в которой вследствие высокого уровня институционализации образовательной деятельности процессы социализации приобретают упорядоченные формы, общественно значимые стандарты и ориентиры. Система образования представляет собой социальный институт, включающий совокупность ресурсов и ролей, необходимых для передачи знаний и культурных ценностей от одного поколения к другому.

С точки зрения Т. Парсонса, образование является одним из институтов, выполняющих в обществе функцию трансляции и поддержания социального образца, благодаря которой общество сохраняет идентичность на протяжении длительных периодов своего развития. В условиях информационного общества образование представляет собой один из «локомотивов», способных вывести страну из социокультурного кризиса. «Образование является важнейшим фактором экономического роста страны, – отмечают Ж.И. Алферов и В.А. Садовничий, – поэтому необходимо усиление внимания со стороны государства к системе образования, расширение государственной поддержки этой сферы, исходя из стратегических интересов страны. Именно такой подход позволит российской экономике без существенных потерь адаптироваться к мировым тенденциям»¹.

Молодежь является одним из основных субъектов образовательного процесса и в качестве потребителей образовательных услуг, и в качестве агентов формирования образовательных ценностей, установок и оценок. Базовыми функциями системы образования применительно ко всему современному обществу и к молодежи являются:

- социализация. Если первичная социализация ребенка осуществляется, главным образом, в семье, то вторичная социализация осуществляется, прежде всего, в образовательных учреждениях;
- частное проявление функции социализации – передача навыков трудовой деятельности, профессиональных знаний, необходимых для последующей трудовой деятельности молодых людей;
- трансляция ценностей, традиций, жизненных практик, социального опыта, обеспечивающая преемственность общества на различных этапах его развития, сохранение социального порядка;
- интеграция общества. Эта функция обеспечивается за счет трансляции посредством системы образования общих ценностей и норм;
- компенсация социальных ограничений и других сферах деятельности, в том числе, трудовой. Данная функция особенно актуальна в условиях насыщенности рынка труда, высокого уровня безработицы. Продолжение образования молодежью после школы является способом реализовать социально одобряемое поведение.

Наряду с традиционными, базовыми система образования выполняет и ряд дополнительных функций. Она, в частности, превращается в долгосрочный ресурс общественного развития. При этом реализация целей развития возможна только при наличии избыточного обра-

¹ Алферов Ж.И., Садовничий В.А. Роль образования и науки в укреплении государства и развитии экономики страны//Образование, которое мы можем потерять / под общей ред. ректора МГУ академика В.А. Садовничего. М., 2002. С.18.

зовательного потенциала¹. На практике это означает, что выпуск специалистов всеми образовательными учреждениями должен несколько превышать потребности регионального рынка труда. Уровень из подготовки – превосходить современные стандарты; а потребности в образовании – наличные возможности. Безусловно, такая ситуация создает ряд трудностей как для органов власти и управления, так и для каждого отдельного человека, получающего профессиональное образование, однако, на наш взгляд, эти трудности преодолимы при условии высокой профессиональной мобильности населения и эффективного регулирования рынка рабочей силы.

Во-вторых, система образования все чаще становится наиболее эффективным, с точки зрения перспектив развития и преодоления кризисных тенденций, социальным институтом. Это, с одной стороны, обусловлено особым статусом знания, которое превращается в основной источник стоимости в постиндустриальном, информационном обществе. Д. Белл в свое время писал: «Когда знание в своей систематической форме вовлекается в практическую переработку ресурсов (в виде изобретения или организационного усовершенствования) можно сказать, что именно знание, а не труд выступают источником информации»². Но подчеркивал: «Я стою на том, что информация и теоретическое знание суть стратегические ресурсы постиндустриального общества. Кроме того, в своей роли они представляют поворотные пункты современной истории. Первый поворотный пункт – изменение самого характера науки. Наука как «всеобщее знание» стала основной производительной силой современного общества. Второй поворотный пункт – освобождение технологии от ее «императивного» характера, почти полное превращение ее в послушный инструмент»³.

С другой стороны, повышение значения образовательной системы определяется возрастанием роли *«человеческого капитала»*, который в развитых странах составляет 70-80% национального богатства, что в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения»⁴.

Данные исследования Института социологии РАН (2007 г.) дают основание утверждать, что наличие высшего образования является существенным фактором адаптации молодежи на рынке труда, удовлетворенности профессиональной деятельностью, реализации профессиональных предпочтений и интересов. При том, что по специальности работают 48% опрошенных молодых людей в целом, в группе лиц, получивших высшее гуманитарное и экономическое образование, доля работающих по специальности возрастает до 60%. Среди получивших высшее техническое или естественнонаучное образование – 71%. Значительно меньше тех, кто работает по специальности, среди получивших среднее специальное и общее среднее образование (44% и 32% соответственно)⁵.

Особая роль образования для реализации концепции стабильного социального развития и для функционирования общества в целом превращает образовательную систему не только в долгосрочный ресурс развития, но и в *один из главных инструментов реализации национальных интересов*, не менее значимый, чем экономика.

В-третьих, условием стабильного социального развития является обеспечение социальной безопасности. Эта роль системы образования определяется тем, что в ее рамках формируется и развивается интеллектуальный потенциал, который является необходимым условием для прогнозирования и предотвращения опасностей и угроз, подрывающих существование отдельных стран и всего человечества.

¹ См. об этом: Козлов А.А. Образование как категория гражданского долга// Молодежь и общество на рубеже веков. Международная научно-практическая конференция. Секция «Становление нового поколения: проблемы обучения и воспитания». М., 1998. Ч.1. С.20.

² Bell D. The Social Framework of Information Society// The Computer Age: A twenty year view. L., 1981. P. 168.

³ Ibid. P.206.

⁴ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Официальные документы в образовании. 2002. № 4. С.4.

⁵ См.: Молодежь новой России, // Режим доступа к изд. http://www.isras.ru/analytical_report_Youth.html. _ Систем. Требования IBM PC; Internet Explorer.

Реализация системой образования всех этих социальных функций обусловлена комплексом фактов, среди которых наиболее существенным является характер системы образования в обществе. На него, в свою очередь, влияет комплекс факторов более широкого социального контекста, в частности: объем государственного финансирования и государственная образовательная политика, доступность образования для различных социальных групп, связь фактора образования с факторами трудоустройства, дохода и др. Особое значение образования в современном обществе привело к формированию концепции непрерывного образования, или *«образования через всю жизнь»*. Принятие ее означает, что процесс образования не заканчивается приобретением профессии, как это было в течение длительного времени, но полученные в ходе обучения знания и навыки предполагают их постоянное обновление с использованием новейших образовательных технологий.

В тех или иных конкретных условиях система образования реализует не только функции, но и *дисфункции*. К ним можно отнести следующие:

- социальная сегрегация и дезинтеграция общества. Система образования в современном обществе становится все в большей степени фактором закрепления социального неравенства. В силу платности образования, сокращения количества бюджетных мест, приоритетными в структуре студенчества становятся группы материально обеспеченной молодежи. В то же время выходцы из семей среднего достатка (в том числе представителей интеллигенции) все более оттесняются на периферию образовательного процесса. Показателен в данном отношении факт их сосредоточения на заочном и вечернем отделениях вузов с более щадящими условиями оплаты;

- создание дисбаланса на рынке труда. За последние 10 лет существенно снизились масштабы подготовки высшими и средне-специальными учебными заведениями специалистов инженерно-технического профиля для реального сектора экономики. Аналогичная ситуация – и в отношении подготовки квалифицированных рабочих в системе начального профессионального образования. В еще большей степени испытывают дефицит молодых специалистов научно-исследовательские и проектно-конструкторские учреждения. Доля работников пенсионного и предпенсионного возрастов достигает в них 50%;

- выпуск на рынок труда неквалифицированных и некомпетентных специалистов. Эта тенденция характерна, прежде всего, для негосударственных вузов, которых в настоящее время насчитывается в России более 400. Аналогичная тенденция характерна и для филиалов государственных вузов число которых за последние 10 лет выросло в несколько раз и составляет около 1200. Также на качество подготовки специалистов повлияло существенное увеличение количества студентов, обучающихся по заочной форме обучения. С 1993 по 2006 гг. удельный вес заочников увеличился с 29,5 до 42,9% от всех студентов¹. Одним из базовых факторов снижения качества подготовки специалистов в вузах является система получения платного образования. Вузы (в стремлении получить прибыль) увеличивают коммерческий набор на престижные специальности и представляют на рынок «некачественный продукт». Поток недостаточно подготовленных работников увеличивает напряженность, в первую очередь, на региональных рынках труда, и образование все более становится сферой столкновения экономических интересов;

- дестабилизация общественного сознания, когда повышенные запросы сформированные высоким уровнем образования приходят в противоречие с ограниченностью социального капитала – доходов, квалификации, творческого и свободного характера труда и др. Система образования потенциально является одним из средств решения данной проблемы. Однако реальностью нынешнего дня является дифференциация молодежи в отношении возможностей получить качественное образование. Рост стоимости образовательных услуг делает их недоступным для детей из семей со средним достатком, а тем более находящихся за пределами черты бедности. Данный фактор постепенно становится одним из источников социальной поляризации и в перспективе – социальной конфронтации. Кроме того, увеличение

¹ Россия в цифрах.2006: Краткий статистический сборник / Росстат. М., 2007. С. 129-130.

доли тех, кто получил формально престижное образование за счет финансовых возможностей, и вопреки способностям, отрицательно влияет на потенциал государственной и региональной элиты.

В ситуации, когда образовательные услуги становятся одним из наиболее ценных товаров, спрос на них (а соответственно и предложение) постоянно растет, сфера образования все более превращается в одну из *сфер перераспределения всех видов ресурсов*. При этом часть из них перераспределяется через криминальные по своей сути каналы. В системе образования увеличивается количество экономических преступлений и злоупотреблений, растет коррупция. Показательно, что по данным исследования «Диагностика российской коррупции: социологический анализ», проведенного под руководством Г. Сатарова, не менее 20% абитуриентов становятся студентами за взятку.

Существенно и то, что подобная практика негативно сказывается на системе ценностей молодежи. Г. Сатаров утверждает: «Наш анализ показывает, что сейчас пребывание в вузе влияет на изменение отношения к коррупции, оно становится более прагматичным, коррупция становится естественным инструментом решения проблем. Молодые люди, вступающие во взрослую жизнь, с самого начала сталкиваются с коррупцией, привыкают с ее помощью решать свои проблемы, преодолевать препятствия, начинают считать ее естественной частью социальной среды»¹. По данным опросов общественного мнения, в сознании респондентов фиксируется устойчивое *доминирование денег над знаниями* – как ведущего фактора поступления в высшее учебное заведение. Некоторый оптимизм внушает то, что за последние годы значение денег снизилось – в 2003 г. о том, что самое главное – это деньги, утверждали 61% респондентов, в 2008 г. – 49%. О ведущей роли знаний пять лет назад говорили 19%, теперь – 33%². Однако сохраняющаяся диспропорция является достаточно иллюстративной для характеристики факторов получения высшего образования в настоящее время. Легальная и нелегальная прибыль от этих услуг предоставляет широкие возможности для формирования крупных состояний тем людям и корпорациям, которые контролируют финансовые потоки. Практика показывает, что этого вполне достаточно для превращения системы образования в объект внимания организованной преступности.

Неоспоримым фактом является то, что большая часть молодых людей, получивших высшее образование, впоследствии эмигрирует за границу. По данным А.И. Турчинова, только за последние десять лет Россия уже недосчитывается 1,5 миллиона высококвалифицированных специалистов, из них – 12-15% кандидатов и около 2% докторов наук, которые оказались востребованными за границей. Если бы промышленно развитые страны, в которые выехали эти специалисты, тратили средства на их подготовку, то суммарные расходы составили бы для них 1 триллион долларов³. В данном случае Россия выступает своеобразным поставщиком интеллектуальных ресурсов для других стран, при этом ее затраты на подготовку этих ресурсов чрезвычайно высоки. Следствием данного обстоятельства является подрыв экономической безопасности и снижение интеллектуального потенциала общества.

Все это дает основания для вывода о возникновении и развитии в рамках системы образования (на федеральном и региональном уровнях) потенциальных источников социальных опасностей и угроз, которые негативно воздействуют на социальные процессы.

Крайне противоречивая ситуация складывается в отношении реформирования системы образования, в основе которой лежит установка на введение стандартов, определенных так называемым «Болонским процессом», Безусловно, с одной стороны, реформирование системы образования повышает уровень его доступности за счет роста перечня и качества реализуемых программ общего, профессионального и дошкольного образования, увеличивает

¹ Взятку дал – взятку принял// Российская газета. 2002. 7 августа.

² См.: Коррупция при поступлении в вуз и как с ней бороться// Пресс-выпуск ВЦИОМ № 1015// Режим доступа: <http://wciom.ru/novosti/press-vypusk/press-vypusk/single/10469.html>.

³ См.: Турчинов А.И. Актуальные проблемы государственной кадровой политики Российской Федерации// Формирование управленческого кадрового потенциала в регионе: Сборник материалов межрегиональной. научно-практической конференции, Белгород, 24 мая 2002 г. Белгород, 2002.

долю молодежи, включенной в эти программы¹. С другой стороны, сохраняют свое значение, а в ряде случаев и увеличивают влияние, барьеры на пути получения качественного образования. Мониторинговое исследование по оценке доступности качественного общего полного среднего образования в рамках учреждений общего и начального профессионального образования, проведенного в Белгородской области по гранту НФПК показало, что главным среди этих барьеров является *социокультурный барьер*. Он существенно влияет на степень их выраженности и определяет иерархию основных факторов и складывается из нескольких компонентов. Во-первых, его определяют образование, сфера занятости и должность родителей. Во-вторых, – ценностно-целевые установки родителей и школьников в сфере образования и в жизни².

Противоречивость процесса реформирования предопределяет неоднозначное отношение к нему со стороны общественности. В частности, в ходе социологического исследования, проведенного Г.Ф. Ушамирской в четырех российских регионах в 2002 г. (N=4000), лишь 22,4% родителей положительно оценили идею реформы образования. И лишь немногим более трети работников образования (37,5 %) в той или иной мере подтвердили, что основные приоритеты реформы были выбраны правильно³.

Неоднозначной является реакция на модернизацию образования и работников образовательных учреждений различных уровней. В частности, для руководителей вузов, как свидетельствует заключение сотрудников Центра социологических исследований Министерства образования РФ, характерно «выжидательно-оппозиционное» отношение к модернизации образования⁴. Мнение значительной части ректорского корпуса довольно точно сформулировал в свое время ректор МГУ В. Садовничий: «В последнее время много говорилось о необходимости реформирования образования. Необходимость реформ в этой сфере вызвана как непростой экономической ситуацией, так и потребностями меняющегося общества. Однако реформы, на наш взгляд, должны исходить из долговременных интересов развития страны, быть в высшей степени взвешенными, осуществляться поэтапно, содействовать сохранению и приумножению интеллектуального потенциала общества»⁵.

Социологическое исследование «Реальные и потенциальные последствия реформ для учителей Белгородской области» (N=530 учителей и директоров школ), проведенное авторами в рамках выполнения гранта НФПК в 2006 г., показало, что учителя и директора высказывают сомнение в успехе ряда реализующихся в системе образования проектов. Это касается идеи введения нормативно-подушевого финансирования и перевода финансирования образования на региональный уровень. В ходе реформы в целом увеличилась нагрузка на учителя. Но при этом лишь меньшинство респондентов убеждены, что пределы их самостоятельности и ответственности расширились.

Вероятными последствиями нерешенных в настоящее время проблем реформирования образования в перспективе являются: снижение качества и доступность общего образования; маргинализация учительства, снижение уровня его компетентности; значительные кадровые потери в школе, особенно среди молодых учителей и учителей среднего возраста, которые еще могут найти себе другую работу; трансформация процессов образования детей в процедуру урокодательства, за которую платят; разрушение корпоративной культуры учительства.

¹ Социология молодежи. Энциклопедический словарь/ Отв. ред. Ю.А. Зубок и В.И. Чупров. М., 2008. С.311-312.

² См.: Проведение мониторингового исследования по оценке качественного общего полного среднего образования в рамках учреждений общего и начального профессионального образования (по результатам обследования в Белгородской области). Белгород, 2006. С.77.

³ Ушамирская Г.Ф. Теория и практика управления интеграционными процессами в региональной системе образования. Волгоград, 2003. С.120.

⁴ Исследование было проведено в декабре 2000 г. и охватило ректоров и их заместителей в 184 вузах. См.: Руководители вузов, школ и общественное мнение о модернизации системы образования/ Цент социологических исследований Министерства образования РФ. М., 2002 (Рукопись). С.7.

⁵ Садовничий В. Будущее России зависит от того, какой будет ее система образования // Год планеты: Политика. Экономика. Бизнес. Банки. Образование. 1998 г. М., 1998. С.415.

Таким образом, система образования в России развивается в последние годы крайне противоречиво. Несмотря на продвижение в направлении модернизации, осуществляемой на основе европейских стандартов, сохраняется значительная доля рисков. Качественное образование оказывается не в равной мере доступным для молодых людей.

Реакцией на современную ситуацию в сфере образования является формирование комплекса ожиданий учащейся молодежи от реформы образования. В числе главных задач реформирования образования молодежь определяет:

- увеличение степени доступности образования за счет снижения стоимости обучения;
- повышение качества получаемого образования, которое включает: а) повышение профессионализма преподавательских кадров, улучшение материально-технического обеспечения вузов; б) расширение связи образования с практикой, специализация образования, начиная с младших классов школы; расширение учебно-производственной практики,
- повышение объективности системы оценивания знаний за счет дробления шкалы оценок, а также за счет устранения коррупции в учебных заведениях, прежде всего, высших;
- решение социально-экономических проблем учащейся молодежи.

Статус профессионального образования в современном обществе характеризуется комплексом объективных и субъективных показателей. Среди объективных – количество учебных заведений в стране и количество учащихся и абитуриентов средних специальных и высших учебных заведений. Субъективными являются ценности образования, установки и мнения общественности и, в частности, молодежи в отношении образования. Объективные показатели свидетельствуют о значительном повышении статуса, прежде всего, высшего профессионального образования, начиная с 1990-х гг.

Начиная с 1993/94 до 2005/06 уч. года, количество средних специальных учебных заведений в стране увеличилось с 2607 до 2688 – на 3,1%. В то же время число высших учебных заведений с 626 до 1068 – на 70,6%. Также неравномерно увеличивалась численность студентов ссузов и вузов. В 1993/94 уч. году численность студентов ссузов в России составляла 1994 тыс., студентов вузов – 2613 тыс. человек, в 2005/06 – 2473 тыс. и 7064 тыс. (рост – 24% и 170,3% соответственно). На 10 тыс. населения в современной России – 173 студента ссузов и 495 студентов вузов – самый высокий показатель за последние десятилетия¹. В Белгородской области доля молодежи в возрасте 18-24 лет обучающейся в вузах составила в 2007 г. 84,9%².

В структуре потребностей молодежи образование прочно удерживается на втором месте, в абсолютном выражении средневзвешенный коэффициент, характеризующий потребность в образовании, вырос с 1999 г. с 4,5 до 4,65, хотя еще в конце 1980-х - начале 1990-х гг. учеба и образование как ценности находились в конце иерархии ценностей молодежи. Рост престижности высшего образования (падение его произошло в начале 1990-х гг. в условиях «дикого» рынка, подъем – с 1995г.), фиксируемый в ходе мониторинга «Абитуриент – студент – выпускник», привел к его массовизации: 70% россиян (monitoring.ru) считают необходимым дать своим детям высшее образование. Более 60% наших респондентов – представителей «поколения реформ» – уверены в том, что уровень образования определяет начальную ступень карьеры. В то же время массовизация образования ведет к росту на рынке труда доли невостребованных выпускников: предложение не находит спроса. Наряду с этим, усиливается требовательность к знаниям и умениям выпускников со стороны работодателей. В условиях фактически всеобщего высшего образования работодатели нередко предъявляют необоснованные требования к его наличию независимо от характера и содержания профессиональной деятельности.

По данным исследования Института социологии РАН «Молодежь новой России» (2007), в настоящее время для молодежи хорошее образование является одним из основных жизненных устремлений. Около трети россиян в возрасте 17-26 лет (34%) уже получили (по самооценкам) такое образование, а 51% рассчитывают это сделать. Недоступным для себя полу-

¹ См.: Россия в цифрах. 2006: Краткий статистический сборник / Росстат. М., 2007. С. 127-129.

² Данные Управления по делам молодежи Белгородской области.

чение хорошего образования считают 11% молодежи. И всего 4% не имеют таких планов. И подобное распределение устойчиво сохраняется с 1997 г. тогда не стремились получить хорошее образование 7% респондентов¹.

Рядом иных эмпирических исследований также, установлено, что престиж высшего образования очень высок. По данным опроса 2006 г. среди школьников старших классов Санкт-Петербурга, при том, что лишь чуть больше половины родителей старшеклассников получили высшее образование (54% отцов и 52% матерей), 85% учащихся 10-11 классов твердо намерены после школы продолжить учебу в вузе. Показателем реалистичности заявленных планов является то, что, по данным того же опроса, 67% 11-классников и 51% 10-классников занимаются на подготовительных курсах. По данным А.С. Запесоцкого, учебу в вузе планируют продолжить 63% тех учащихся школ, которые учатся преимущественно на тройки².

Жизненные стратегии и модели поведения современного студенчества определяются, прежде всего, двумя основными тенденциями, характерными для рынка образовательных услуг: наличие избыточного образования и невысокий уровень подготовки специалистов. Образовательные потребности все более детерминируются такими факторами выбора, как «личный жизненный успех», «самоутверждение в жизни» и «профессиональная карьера». Потребность в образовании и ценность образования воспринимаются молодыми людьми преимущественно в утилитарно-прагматическом плане, через категории жизненного успеха и самоутверждения.

Д.Л. Константиновский, А.А. Овсянников и Н.Е. Покровский пишут в этой связи: «Если прежде знание, наука опирались на просветительскую картину мира и рассматривались в основном как абсолютная и безбрежная ценность, то отныне возобладало понятие полезного знания (*useful knowledge*), т.е. знания, ограниченного в принципе, сфокусированного на конкретике и нацеленного на результат, приносящий немедленную экономическую выгоду»³.

В сознании молодежи образованию придается чаще всего инструментальная ценность. В частности, на протяжении конца 1990-х - начала 2000-х гг. снизилось значение ценности знания. Молодежь с каждым годом становится все более прагматичной в своем стремлении использовать профессиональное образование в качестве способа достижения целей. Об этом свидетельствует их мотивация получения профессионального образования.

Образование позиционируется молодежью преимущественно как ресурс для социальной мобильности и освоения новых социальных ролей, капитал для инвестирования при достижении желаемого социального статуса. С.Н. Иконникова, в данной связи, пишет применительно к российскому студенчеству: «Социологические исследования студенчества показывают, что рыночная экономика меняет представления личности о жизненных перспективах, а образование рассматривается как «ключ к успеху».

В будущей специальности привлекает возможность быстрого продвижения и карьеры, материальная обеспеченность и финансовая самостоятельность. Эти новые ориентации значительно изменили менталитет студенчества»⁴. Подобные оценки можно отнести и к другим группам, представленным в системе образования.

Поскольку образование для большей части молодежи коррелируется с жизненным успехом, отношение к проблеме его получения во многом зависит от того, насколько оно способно гарантировать этот успех. В сознании молодых людей существует довольно ясное представление о путях достижения успеха. Их можно разделить на три группы:

- пути, связанные с использованием корпоративно-трайбалистских традиций отечественной культуры. Они базируются на семейных, личных и земляческих связях;

¹ См.: Молодежь новой России// Режим доступа : http://www.isras.ru/analytical_report_Youth.html.

² См.: Запесоцкий А.С. Дети эпохи перемен: их ценности и выбор/ Социс. 2006., № 12. С. 99.

³ Константиновский Д.Л., Овсянников А.А., Покровский Н.Е. Совершенствование социологического образования. Аналитический доклад. М., 2005. С.22

⁴ Иконникова С.Н. Высшее образование на рубеже веков// Молодежь и общество на рубеже веков. М., 1999. С.148.

- пути, определяющиеся финансовыми возможностями, позволяющими «купить успех». Реализация их обеспечивается богатством. В решающей роли денег приобретении успеха уверены, по данным Г.Ф. Ушамирской, 26,6% школьников; 21% студентов и 32,3% учащихся ПУ и лицеев¹;
- пути, реализуемые с помощью образования. Анализ результатов разных социологических исследований показывает: сегодня они получают все больше сторонников.

В молодежном сознании возрастает значимость не просто ценности образования, но ценности высококачественного образования. Именно с этой точки зрения участники образовательного процесса преимущественно оценивают деятельность образовательных учреждений.

Институт образования должен ориентироваться на создание условий, обеспечивающих реализацию интересов личности как целостности. Это – один из дополнительных аргументов формирования интегрированной системы образования. Превращение образования в одну из главных смысловых установок, система должна обеспечить решение несколько задач:

- максимально способствовать реализации потребности людей в получении качественных образовательных услуг;
- сформировать избыточный потенциал образования, который является необходимым условием для развития общества и одновременно – для саморазвития личности;
- утвердить ориентацию на образование в течение всей жизни. Институт образования. Несомненно, должен развиваться с учетом данной тенденции, обеспечивая последовательную реализацию потребности человека в повышении уровня своего образования и в улучшении его качества. При этом каждая последующая ступень системы образования должна ставить свою деятельность на основе правила преемственности образовательной политики;
- способствовать преодолению негативных тенденций. Отдельные структуры института образования функционируют недостаточно эффективно, некоторые из них особенно тяжело переживают состояние кризиса и не имеют самостоятельных ресурсов для его преодоления;
- улучшить воспитание обучающихся в образовательных учреждениях.

Представление о субъективной значимости высшего образования для жизненных стратегий молодежи дают результаты ряда региональных исследований. По результатам исследования, проведенного в Вологодской области в 2006 г. на вопрос «За счет чего люди добиваются успехов в жизни в современной России?» 47% опрошенных ответили, что это – высшее образование. Причём, большее число таких ответов было получено от молодых людей из малых городов области. 53% опрошенных считают, что для достижения успеха необходимо получить высокооплачиваемую работу.

Около 30% вологодской молодежи ответили, что для достижения успеха в жизни нужно хорошо работать и стать профессионалом в своем деле. 20% опрошенных полагаются на влиятельных родственников. Но при этом наблюдается и тенденция к формализации функции высшего образования в сознании респондентов. Большинство вологжан стремится получить высшее образование только ради диплома.

По данным М.В. Лисаускене (Бурятия и Иркутская область), в последние годы существенно возрастает (по крайней мере, среди студентов вузов) не только престиж высшего образования, но степень осознания его в качестве необходимого фактора жизненного успеха, карьеры, понимания его как необходимой предпосылки формирования культуры личности²:

Данные некоторых региональных исследований, впрочем, позволяют утверждать, что в сознании молодежи связь между жизненным успехом и хорошим образованием не столь устойчива. По результатам исследования «Социальное аутсайдерство молодежи, механизмы и социальные следствия», проведенное в Белгородской области в 2006 г., рейтинге факторов достижения успеха элитное образование занимает всего лишь 5-е место.

¹ См.: Ушамирская Г.Ф. Теория и практика управления интеграционными процессами в региональной системе образования. – Волгоград, ООО «Принт», 2003. – С.94

² Лисаускене М.В. Поколение next – прогматичные перфекционисты или романтики потребления// Социс. 2006. – №4. – С.112-113

Трансформация ценности образования в сочетании с «вымыванием» бюджетных мест в вузах напрямую влияют и на стратегии подготовки к поступлению в вузы. Исследование Е. Аврамовой показывает, что настоящее времени сформировались три ведущие стратегии. Первая связана с ориентацией при поступлении только на знания. Ее реализует чуть более трети абитуриентов (38%). Вторая – самая распространенная (51%) – это ориентация на то, что родители используют для поступления детей деньги и связи, но и дети готовятся к поступлению. Третья (10%) связана исключительно с надеждой на деньги и связи родителей.

Таблица 1

Сравнительный анализ мотивов получения профессионального образования (%)

Зачем необходимо образование	вузы			ссузы
	1995	2000	2004	2004
Хочу стать образованным, культурным человеком	44	54,7	65,3	46,7
Высшее образование дает возможность найти работу	33	50,5	65,8	60
Высшее образование для меня – ключ к жизненному успеху	34,9	47,7	56,2	38,7
Хочу сделать карьеру	34,7	42,5	45,6	30,7
Быть студентом престижно	-	-	7,3	12
Иметь высшее образование престижно	16,5	24,7	-	-
Хочу изменить свою жизнь	11	14,6	-	-
Прислушался к мнению родителей	15	8,2	7	16
Прожить еще 5 лет без житейских проблем	-	5,2	9,7	9,3
Отсрочить службу в армии	2	5	10	9,3

Таблица 2

Представления учащихся разных поколений о слагаемых успеха (%)

	вузы		ссузы
	2000	2004	2004
Уверенность в себе	52	47,4	40
Хорошее образование	36	46	48
Зачем необходимо образование	44	43,4	50,7
Полезные связи	33	37,9	26,7
Предприимчивость	20,2	32,5	50,7
Деньги	7,8	30,4	25,3
Профессионализм	-	17	18
Конкурентоспособность	-	11	10
Хитрость, расчетливость	-	-	-

Таблица 3.

Что, прежде всего, в наше время необходимо для достижения успеха?

Значения	%
Целеустремленность	49
Деловые связи	36
Иметь богатых и влиятельных родителей (родственников)	34
Работоспособность	33
Удача, везение	28
Элитное образование	27
Хорошая профессия	27
Талант	24
Затрудняюсь ответить	1
Не ответили	1

В мотивации решения о продолжении после окончания школы образования в вузе существенным фактором является наличие у родителей высшего образования. В то же время примечательно, что базовая специализация школьного образования не является решающим фактором выбора специальности. Так, по данным А.С. Запесоцкого¹, 48% учащихся школ и классов физико-математического профиля выбирают ту же сферу в вузах, остальные распре-

¹ См.: Запесоцкий А.С. Дети эпохи перемен: их ценности и выбор// Социологические исследования. – 2006.- №12.- С.101-102.

деляются между финансами и экономикой (28%), гуманитарными специальностями (11%) и другими профессиями нетехнического профиля. Из школьников с гуманитарной специализацией лишь 24% выбирают соответствующие профессии, 35% – экономику и финансы, 18% – технические специальности. Из тех, кто учится в классах и школах с профилирующим иностранным языком, лишь 20% выбирают гуманитарную сферу, 43% – финансовую сферу и 22% – техническую. На выбор будущей специальности высокое влияние оказывают родители. Причем, профиль выбранной специальности чаще всего не совпадает с родительской специальностью. Родители, испытавшие в 1990-е гг. резкое понижение статуса, как бы советуют детям учитывать их жизненный опыт, но не копировать его. По данным А.С. Запесоцкого, мнение родителей является решающим для 64% школьников. Еще 31% при выборе профессии прислушиваются к мнению учителей. В выборе будущей профессии выпускники школ ориентируются как на потенциальные денежные доходы, так и на содержание профессионального труда. При постановке вопроса в виде жесткой альтернативы (исследование А.С. Запесоцкого) между «интересной работой» и «высокими заработками» мнение старшеклассников разделились почти поровну: 18% готовы предпочесть интересную работу высокой зарплате, 28% скорее согласны на этот вариант; 23% однозначно остановят свой выбор на высоких заработках и 31% скорее примут такое решение.

Итак, образовательные ценности современной молодежи сложились, с одной стороны, как результат традиции; с другой стороны, как следствие многократного воспроизведения образовательных потребностей и интересов. Последние, таким образом, могут быть довольно полно реконструированы на основе ценностно-смыслового анализа. Представляется, что иерархия ведущих образовательных интересов молодежи, которая преимущественно и включена в образовательный процесс, выглядят следующим образом:

1. Статусный интерес, выражающийся в осознании зависимости социального положения и личного жизненного успеха от уровня образования.
2. Материальный интерес, связанный с пониманием связи профессиональных знаний и профессиональной компетентности с денежным вознаграждением за проделанную работу и с профессиональной карьерой.
3. Моральный интерес, основанный на признании роли образования в развитии личности, ее социальной адаптации и качестве коммуникационных связей.

*Багирова Т.Б. ст. преп., Шадрина С.В., соискатель,
УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург),
Каташинских В.С., аспирант
УрГУ имени А.М. Горького*

Качество высшего профессионального образования в представлениях студентов

Важнейшей тенденцией развития современного мира, обусловленной переходом к информационному обществу, выступает повышение роли качественного образования, выдвижение его одним из главных ресурсов мобильности, адаптабельности, обретения социального капитала личности. Вопрос о качестве образования и образовательной деятельности является приоритетным во всех доктринах и концепциях образования.

Значимость повышения качества образования определяется особым местом и ролью образования в жизни современного общества. Образование сегодня имеет практическую востребованность во всех сферах жизнедеятельности человека – от усвоения образцов культуры до профессионального исполнения различных форм труда. Все это диктует необходимость создания условий для достижения и повышения качества образования. Согласно Концепции модернизации российского образования, первостепенной задачей для общеобразовательной школы является достижение нового, современного качества образования. В *общегосударственном* плане новое качество образования – это его соответствие современным жизненным потребностям развития страны. В *педагогическом* плане – это ориентация образования не

«Увлекающийся практикой без науки – словно кормчий, ступающий на корабль без компаса»
Леонардо да Винчи.

только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей. Понятие качество образования характеризует состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании социальных компетентностей личности. Качество образования определяется совокупностью показателей, раскрывающих различные аспекты деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав и т.д., которые в совокупности обеспечивают формирование и развитие компетентностей учащихся¹, студентов.

Качество – важнейшая характеристика любого явления современной действительности. Оно показывает степень соответствия данного явления определенным эталонным представлениям. Образование – одна из наиболее важных областей жизнедеятельности человека. Изучая образование, необходимо обязательно учитывать проблему его качества, т.е. его соответствие современным требованиям общества (экономики, политики, культуры и т.д.). Ведь образование населения страны является одним из факторов, влияющих на ее благосостояние и прогресс. В современных исследованиях качества образования большее внимание уделяется изучению документальных источников, и очень мало затрагиваются мнения и оценки студентов качества их образования. А ведь студенты являются ядром образовательного процесса. Они выступают одновременно и субъектом (участники образовательного процесса, авторы научных разработок, работ и т.п.), и объектом его (процесс образования направлен на них). Поэтому невозможно изучать качество образования без учета мнений и оценок студентов о состоянии и факторах, влияющих на качество высшего профессионального образования.

Как же оценивают студенты качество получаемых ими образовательных услуг? При этом мы исходили из такого понимания компонентов этого качества:

Таблица 1

Система качества образования

1. Качество объекта получения образовательных услуг (абитуриент, студент, аспирант, слушатели подготовительных курсов, слушатели курсов повышения квалификации и т.п.).	2. Качество субъекта предоставления образовательных услуг (школа, средне-специальное учебное заведение, вуз), в том числе: 2.1. Качество программ обучения (структура и содержание). 2.2. Качество профессорско-преподавательского состава (квалификация, звание, ученая степень, уровень подготовки). 2.3. Качество методов обучения и воспитания (методика и технология преподавания). 2.4. Качество ресурсного обеспечения процесса предоставления услуг: • материально-технического (учебные аудитории и лаборатории, оборудование, расходные материалы); • информационно-методического (учебная литература, пособия, сборники задач, макеты, тренажеры и т.п.); 2.5. Качество научных исследований.	3. Качество процесса предоставления образовательных услуг , в том числе: 3.1. Качество организации и реализации применяемых технологий предоставления образовательных услуг (форма и содержание образовательных процессов, мотивационные факторы). 3.2. Качество контроля за процессом предоставления образовательных услуг. 3.3. Качество результата процесса предоставления образовательных услуг (соответствие уровня знаний студентов и выпускников требованиям государственного образовательного стандарта специальностей).	4. Степень удовлетворенности потребителей. 4.1. Высокая удовлетворенность потребителей (учащиеся, работодатели и др.) качеством образовательных услуг. 4.2. Высокая удовлетворенность преподавателей и сотрудников образовательного учреждения своей работой. 4.3. Высокая степень образованности членов общества.
---	--	--	--

¹ Томильцев А.В. Теоретические основы определения качества образования// Педагогика, психология, общественные науки. 2004. №1. С.58 -67; Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1999;

Деятельность любого образовательного учреждения – это, в первую очередь, процесс предоставления образовательной услуги. Качество образовательной услуги – совокупность свойств и характеристик образовательного процесса, которая придает ему способность удовлетворять ожидаемые и неожиданные образовательные потребности конкретных потребителей. Система управления качеством образовательных услуг – совокупности структуры, методик, процессов и ресурсов, необходимых для удовлетворения установленных и ожидаемых образовательных потребностей конкретных потребителей посредством планирования, управления, обеспечения и улучшения качества образовательного процесса. Система управления качеством вуза должна быть направлена на процесс предоставления образовательных услуг, качество которого и определяет потенциальную возможность учебного заведения предоставлять услугу, отвечающую требованиям ее потребителей.

Анализ мнений студентов о качестве получаемого высшего образования опирается на результаты двух исследований:

Одно – четвертый и пятый этапы мониторинга свердловских студентов (2007-2009 гг.)¹. Его «плюс» – возможность рассмотреть мнения и оценки студентов в динамике – за 14 лет мониторинга, связать оценки качества обучения с более широкой палитрой социокультурных ориентаций и установок студенчества. Его «минус» – проблемы качества можно на основе материалов мониторинга рассмотреть лишь в самом общем плане – без конкретизации.

И тем важнее второе исследование, которое проводилось в 2007 г. Оно носило более локальный и ограниченный характер (Объектом этого исследования явились студенты 4 курса государственных и негосударственных вузов г. Екатеринбурга; объем выборки составил 200 человек; метод исследования: формализованное очное анкетирование). Но тем важнее возможность в рамках этого исследования рассмотреть проблему качества образования в оценках студентов более широко – многоаспектно.

Важнейший вывод 5-го этапа мониторинга – начавшийся финансовый кризис почти не сказался на общей удовлетворенности обучением в вузе: она осталась высокой и в 2009 г.:

Таблица 2.

**Динамика показателей удовлетворённости студентов вузом и профессией
1995-2009 гг. (% ответивших)**

Степень удовлетворенности	1995	1999	2003	2007	2009
вполне	46	62	65	66	67
вузом – да профессией – нет	34	17	19	14	15
вузом – нет, профессией – да	16	13	9	14	12
нет	4	8	7	6	6

В целом ситуация с удовлетворенностью благополучна. Как видим, число разочарованных выбором профессии и вуза одновременно невелико, а доля тех, кто не удовлетворен либо профессией, либо вузом примерно одинакова. Последний факт, на наш взгляд, не выходит за рамки обычной статистики отсева, происходящего в вузе на младших курсах. За 14 лет мониторинга доля тех, кто полностью удовлетворен выбором и вуза, и профессии, выросла в 1,4 раза (хотя основной рост произошел на втором этапе мониторинга). Однако в той или иной степени недовольных, разочарованных достаточно много – 33% (каждый третий).

Таблица 3

**Динамика соотношения удовлетворенности/неудовлетворенности
вузом и профессией**

Значение	1995	1999	2003	2007	2009
Удовлетворённые / Неудовлетворённые вузом	4:1	4:1	5:1	4:1	4,5:1
Удовлетворённые / Неудовлетворённые профессией	1,6:1	3:1	2,8:1	4:1	3,8:1

Соотношение удовлетворенных и неудовлетворенных вузом остается в основном стабильным на всех этапах мониторинга – с несомненным преобладанием первых. Такое же со-

¹ См.: Студент – 2009. Екатеринбург, 2009.

отношение применительно к профессии менялось за годы мониторинга и выросло за 1995–2009 гг. в 2, 4 раза. Особых различий в удовлетворенности и вузом, и будущей профессией по полу и формам обучения (бюджет-контракт) практически нет. По направлению, профилю обучения эти различия таковы: чуть больше удовлетворенных вузом среди «технарей» (85%), «экономистов» и «естественников» (82%), удовлетворенных будущей профессией – среди «естественников» (83%). Возникает вопрос: с чем связано расхождение в оценках удовлетворенности вузом и профессией? Очевидно, это связано с определенным различием этих форм удовлетворенности. *Удовлетворенность профессией* – косвенный показатель ее востребованности на рынке труда и связана с представлениями молодежи о возможности сделать успешную карьеру. *Удовлетворенность вузом* – показатель оценки его престижности в молодежной среде и социально-психологического климата, сложившегося в вузе. Он представляется оправданным для технических вузов, где масса специальностей, о которых абитуриент в принципе не может иметь никакого представления до начала обучения, отсюда и высокий процент разочарований; для педагогических вузов причины неудовлетворенности коренятся в объективных трудностях профессии, не всем студентам оказывается по плечу призвание педагога. Анализ данных мониторинга позволил выявить интересную закономерность: половина студентов вполне удовлетворены профессией, вузом, но не планируют работать по специальности, свою будущую занятость с получаемой профессией не связывают. Для объяснения этого феномена нужно учесть расплывчатость, многозначность концепта «удовлетворённость деятельностью». Представляется убедительной позиция исследователей, обосновывающих динамическую модель удовлетворённости неудовлетворённости трудом, в данном случае учебным. Наряду с понятием «*степень* удовлетворённости трудом» исследователи выделяют различные *формы* (качественная характеристика) удовлетворённости. Разные формы удовлетворённости: «смирившаяся», когда люди приспосабливаются к ситуации снижением своего уровня мотиваций, либо перемещения своих стремлений на нетрудовую активность; стабильная или фиксированная удовлетворённость, прогрессивная удовлетворённость, связанная с растущими уровнем стремлений, требований человека.

Среди студентов, не планирующих работу по специальности, хотя вполне удовлетворенных и профессией, и вузом, есть «псевдудовлетворённые», приобретающие «знаки образованности», равно как и среди тех, кто не думает работать по специальности, потому что не нравится ни будущая профессия, ни вуз. Данные нашего мониторинга позволяют предположить, что средние показатели полной удовлетворённости студентов получаемой услугой профессионального высшего образования завышены. Только 1 из 8 таких студентов, казалось бы, вполне довольных обучением, не высказал тех или иных замечаний по содержанию или по организации учебного процесса:

Таблица 4

Что наиболее не удовлетворяет в учебе в динамике 2007-2009 гг. (% от ответивших)

Значение	2007	2009
нередко сталкиваешься с необъективным отношением преподавателей	29	28
слабая связь получаемых знаний с жизнью и реальной работой по профессии	24	27
не уверен(а), что после вуза смогу устроиться по своей профессии	28	27
плохая организация питания, его качество и высокая стоимость	26	24
недостатки в организации учебного процесса (расписание занятий, сессий)	27	24
нехватка учебников, учебно-методической литературы	32	22
низкое качество преподавания многих дисциплин	16	18
слишком большая перегрузка, не успеваю вовремя выполнять все задания	23	16
слабая, устаревшая техническая база обучения	19	14
преподаватели мало внимания уделяют работе со студентами индивидуально	17	13
преобладание традиционных форм обучения	10	11
плохие санитарно-гигиенические условия для занятий	9	10
мало развиты навыки учебного труда (умение слушать, конспектировать)	6	6
все удовлетворяет	10	13

Данные 2009 г. мало отличаются от данных 2007 г. Значимые различия наблюдаются только в оценке достаточности учебной, учебно-методической литературы. Как известно

процесс подготовки учебных и методических материалов цикличен: обычно он становится более интенсивным в период подготовки вуза к государственной аккредитации. По-видимому, сегодняшние третьекурсники попали в волну более удовлетворительной обеспеченности учебниками и учебно-методической литературой. Благодаря снижению величины этого показателя, на первое место в списке недостатков учебного процесса выходит необъективное отношение преподавателей. Интерпретировать полученные данные вне контекста вуза довольно затруднительно. Отметим лишь, что современные студенты стали более требовательными к практической, технологической стороне изучаемых курсов – каждого четвертого беспокоит слабая связь получаемых знаний с жизнью и реальной работой по профессии. Исследование в очередной раз обнаружило уже ставшую традиционной (для многих уральских вузов) крайнюю степень неудовлетворенности студентов организацией питания, его качеством и высокой стоимостью пищи. Выясняется серьезная ограниченность социальной политики вузов – явная недооценка того, что студенты «питаются» не только «духовной пищей». В целом неоднозначны изменения оценок качества преподавания. Студенты-технари несколько чаще стали отмечать преобладание традиционных форм обучения и – особенно – слабую, устаревшую техническую базу обучения. Но в положительную сторону изменились оценки внимания, которое уделяют преподаватели индивидуальной работе со студентами.

Уже на этапе студенчества многие начинают свою профессиональную карьеру, устраиваются на работу по специальности, осваиваемой в вузе, либо на работу не связанную с ней. Как социальная практика совмещение работы с учебой в вузе получила развитие со второй половины 1990-х гг. и с точки зрения социологов имеет свои и негативные, и позитивные аспекты. С одной стороны, несомненно, занятость студента на работе сказывается на бюджете времени: известно, что посещаемость аудиторных занятий «работающего студента» чаще всего низкая, а это отражается на освоении теоретического материала. С другой стороны, приобретая профессиональный и социальный опыт, студент получает и преимущества в освоении учебных программ, особенно если его работа связана с получаемой профессией. Кроме того, по оценке самих же студентов, начало трудовой карьеры еще в вузе повышает их дальнейшую конкурентоспособность на рынке труда.

В 2009 г. постоянно совмещают учебу с работой 15% опрошенных, время времени подрабатывают – 25%, не работают – 60%. Итак, как и можно было ожидать, кризис в первую очередь привел к сокращению числа «работающих студентов», что особенно подчеркнуло их социально-правовую незащищенность. Занятость студентов во многом носит стихийный характер, как правило, студенты самостоятельно (при помощи родственников, знакомых) находят себе временные, случайные заработки, которые позволяют им повысить свою финансовую самостоятельность, но не накапливать «профессиональный капитал». 49% работающих студентов считают, что работа совсем не связана с получаемой профессией, у 28% – связь не очень прямая, только 23% отмечают, что работают по будущей специальности. Роль системы вуз – работодатель в этом процессе пока не высока.

Оценивая феномен работающего студента, отметим, что наличие постоянной работы, связанной с профилем подготовки, формирует у студентов такое качество как уверенность, независимость, готовность к самозанятости, к рыночным моделям поведения на рынке труда. Ожидания работающих студентов более реалистичны: в чуть меньшей степени они ориентированы на престиж профессии и карьеру, на высокий пост. Чуть сильнее выражено желание реализовать свой потенциал, принести пользу людям. Из социальных проблем их более других волнует низкое качество профессиональной подготовки, правовой беспредел. Вряд ли проблема работающего студента может решаться однозначно. В конечном счете, основное назначение вуза – качественная подготовка квалифицированного, компетентного специалиста. И вряд ли студент, пропускающий учебные занятия со ссылками на свою занятость на работе, сможет стать таким специалистом.

К сожалению, многие работающие студенты (тем более что связь их нынешней работы с будущей профессией недостаточна) сегодня не готовы к нормальному сочетанию учебы и работы, поэтому зачастую их работа не помогает, а мешает учебе. Сказывается и потреби-

тельское отношение многих работодателей к работающим студентам – они стремятся выжать из них все возможное и чаще всего не видят в них своих будущих работников (или профессионалов в своем деле). Поэтому-то столь редко на предприятиях и в организациях используются гибкие графики работы студентов, позволяющие им лучше совмещать работу и учебу. Более того, в работающих студентах работодателей привлекает и готовность части их работать «за» рамками правового поля – без четкого и обязательного соблюдения всех нормативно-правовых требований трудового законодательства (а нередко – и за не очень высокую зарплату). В связи с этим в условиях мирового финансово-экономического кризиса именно от услуг студентов отказываются многие работодатели: если трудовые отношения со студентами зачастую «неформальные», то и увольнение такого студента не есть противоправное действие, да и защитить права уволенного студента бывает некому. Не прошли свою часть пути навстречу работающим студентам и вузы. Все еще с большим трудом (и несвоевременно) решается вопрос об индивидуальном плане обучения работающих студентов. Редко задания по практическим и семинарским занятиям, контрольным и курсовым работам, курсовому и дипломному проектированию соотносится с реальной работой студента.

Заметно смягчить, если и не разрешить, противоречия феномена «работающий студент» можно только при ответственном отношении работающих студентов к учебе (остающейся все-таки их главным делом в студенческие годы) и заинтересованном, внимательном отношении к ним со стороны администрации, преподавателей и общественных организаций вузов, переориентации работодателей от сиюминутных интересов к перспективным в подборе и управлении персоналом.

Анализ данных мониторинга позволяет утверждать, что стремление студентов подработать вызвано не только материальными интересами, но и потребностью в безопасности, большей уверенности на рынке труда. Каждый пятый работающий студент считает, что хорошую работу найти не трудно. В такой уверенности лишь один из десяти неработающих. Отличие между работающими и неработающими студентами проявляется также в определенности их планов на будущее, у работающих студентов есть конкретные планы в два раза чаще, чем у неработающих. В частности, работающие готовы к основанию своего дела, этот вариант будущей занятости студенты, имеющие постоянную работу, указывают в два раза чаще остальных. Оценивая феномен работающего студента, отметим, что наличие постоянной работы, связанной с профилем подготовки, формирует у студентов такое качество как уверенность, независимость, готовность к самозанятости, к рыночным моделям поведения на рынке труда.

Обратимся теперь к результатам второго исследования. Анализ полученных данных показал, что связи между статусом вуза и определением респондентами понятия «качественное образование» нет, студенты разных вузов в большинстве едины в своем мнении. Среди наиболее значимых факторов качества высшего профессионального образования респонденты назвали квалификацию ППС (63,5%), глубокую профессиональную подготовку (63,5%) и формирование профессионального мышления (56,5%). Наименее значимыми оказались хороший диплом престижного вуза (27%), морально-психологическая атмосфера в вузе (27%), возможность за короткое время освоить другую специальность (2,5%). Эти данные свидетельствуют о том, что вне зависимости от статуса вуза, студентов в первую очередь интересует качество получаемых ими знаний. Об этом говорят и ответы на вопрос «Почему Вы хотели бы сменить того или иного преподавателя?» 24% опрошенных назвали некомпетентность.

Определяя мировой стандарт, как набор критериев и показателей о соответствии качества российского образования уровню развитых стран образования, как некий показатель качества, 86% респондентов отметило, что это возможность трудоустроиться в любой стране мира с дипломом данного вуза. Также среди значимых показателей качественного образования отмечены: наличие в образовательном процессе прогрессивных технологий обучения (68%), наличие широкого спектра учебных программ, дисциплин (46,5%).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что конвертируемость диплома – необходимое условие обучения по мировым стандартам.

Взаимосвязи между статусом вуза и оценкой студентами соответствия качества высшего профессионального образования в России мировому уровню нет, 42,4% опрошенных считают, что качество российского образования соответствует мировому уровню, 36,5% – ниже мирового уровня. И только 8,5% ответили, что качество высшего профессионального образования в России выше мирового уровня. Данный факт не является утешительным.

Оценивая факторы качества высшего профессионального образования, респонденты самую высокую оценку дали профессорско-преподавательскому составу, социально-психологической атмосфере и содержанию образования, а самую низкую – нормативно-правовому обеспечению, социальной инфраструктуре и организации учебного процесса. Данные говорят сами за себя: в современной системе высшего профессионального образования работают хорошие профессионалы, которые не только грамотно и качественно дают учебный материал, но и умеют найти общий язык с аудиторией. Студенты отметили, что преподаватели стараются использовать нетрадиционные формы обучения и формы контроля знаний в своей работе. Больше половины респондентов указали среди них: тестирование, компьютерное тестирование, просмотр учебных видеоматериалов, тренинги. Безусловно, многие западные методы обучения, перешедшие к нашим преподавателям, удачно вписываются в структуру обучения студентов в современных условиях. Также преобладающее большинство опрошенных показали, что их преподаватели полностью или частично выполняют учебную программу.

Факторы, связанные с финансированием и материальными затратами оценены на низком уровне, так как материальная база вуза оставляет желать лучшего. В стенах высшего учебного заведения нет необходимой молодежи социальной инфраструктуры, страдает нормативно-правовое обеспечение, а часто нехватка аудиторий, повышенная занятость преподавателей понижают качество (удобство) организации непосредственно образовательного процесса.

Стоит отметить, что респонденты, обучающиеся в негосударственных вузах, оценивают качество высшего профессионального образования выше, нежели студенты государственных, хотя те и другие по совокупности факторов качество высшего профессионального образования оценивают довольно низко. Студенты государственных вузов реже готовятся и реже посещают занятия, нежели студенты негосударственных.

Преобладающее большинство респондентов (76% полностью согласны, либо скорее согласны с тем, что они получают качественное образование, 88% опрошенных нравится учиться, 66,8% респондентов поступили бы в вуз, в котором они учатся, если бы вновь выбирали высшее учебное заведение. Также 76,3% имеют любимого преподавателя. Но, в тоже время, почти такой же процент опрошенных продолжили бы свое обучение за границей, если бы у них была такая возможность.

Высокая оценка была дана отдельным факторам качества образования. Респонденты ответили, что в библиотеках их вузов достаточно литературы для хорошей подготовки к занятиям, также там есть современные журналы по специальности, в каждом вузе есть компьютерный класс. Также в каждом вузе есть служба занятости, с помощью которой можно устроиться на работу. Правда, работу социальной инфраструктуры в целом некоторые студенты хотели бы улучшить.

Вместе с тем исследование показало, что студенты более удовлетворены своими оценками, нежели знаниями и тем более навыками. Это свидетельствует о том, что студенты оценивают свои знания и навыки, как несоответствующие тем оценкам, которые они получают. Поэтому нельзя говорить о том, что наше высшее профессиональное образование дает необходимую базу молодому специалисту. Об этом свидетельствует еще и то, что большинство респондентов собираются получать послевузовское образование.

Анализ полученных данных показал недостаточную научную подготовку студентов, 78,5% опрошенных не принимают участие в круглых столах, конференциях, мастер классах

и т.д., при чем, как ни странно, в государственных вузах больший процент студентов не участвует в вышеперечисленных мероприятиях, нежели в негосударственных. Что касается желания получить послевузовское образование, то, наоборот: студентов государственного вуза, собирающихся получать послевузовское образование больше, чем студентов негосударственного, причем чаще всего – это высшее образование по другой специальности. Курсы переподготовки специалистов собираются проходить в большей степени студенты государственных вузов. Аспирантуре отдают предпочтение студенты негосударственных вузов (22,2%, против 5,4% - среди студентов государственных вузов). Магистратуру не выбрал никто. Все студенты схожи во мнении, что молодому специалисту необходимо быть квалифицированным в нескольких областях для того, чтобы сделать успешную карьеру.

Ответы на вопрос о цели обучения, как одного из показателей качества образования, показали следующие тенденции: для респондентов целями их обучения являются: реализация качеств личности в профессиональной деятельности, обеспечение благосостояния и социального статуса личности, коммерческий успех, финансовая выгода.

Таким образом, можно заключить, что студенты во многом адекватно оценивают качество своего образования, четко определяют его цели, свои возможности и результаты. Поэтому выявление и учет их мнений и оценок – необходимое условие для формирования системы качества высшего профессионального образования.

Но подчеркнем: *необходимое*, не означает – *определяющее*. Современные представления о качестве образования (в целом и высшего образования, в частности) должны учитывать достижения менеджмента качества. Примечателен основной принцип ИСО 9004:2000: «Благополучие организации зависит от желания потребителя покупать её продукты, определяется «мнением потребителя». Сказывается и общий переход экономики от производственного этапа (когда действовал принцип «продавать то, что произведено», а эффективность и качество определялись на основе производительности труда и себестоимости продукции) к маркетинговому этапу (когда начинает действовать иной принцип – «производить то, что покупается», а эффективность и качество начинают определяться с позиций клиентоцентризма, удовлетворенности клиента, потребителя).

Соответственно, важно выделить *основные группы клиентов* образовательных услуг как основной продукции системы высшего образования. И среди них студенты занимают промежуточное положение – качество их образования будет определяться в реальной профессиональной деятельности (в первую очередь работодателями в тех организациях, куда они трудоустраиваются в процессе обучения и – особенно – после окончания вуза). Отсюда перспективная задача – корректировать представления студентов о качестве образования в соответствии с требованиями не только сегодняшней учебы, но и будущей трудовой профессиональной деятельности. Именно такой подход наиболее четко учтет смену ориентира образования: «готовить сегодняшних граждан для жизни и работы в завтрашнем мире, в котором единственным постоянным фактором будет изменчивость»¹.

Банникова Л.Н., к.ф. н., доц.

*Уральский государственный технический университет – УПИ имени первого
Президента России Б.Н. Ельцина*

Студенты как потребители образовательных услуг: компромисс стремлений и реальных шансов

Российская система образования подвергается систематической коммерциализации. Высшее и частично среднее образование превращаются в услугу, которую индивиды и семьи приобретают, исходя из собственных представлений о своих потребностях. Образовательные услуги занимают все более видное место в процессе формирования общества потребления. Профессиональное высшее образование выступает в качестве услуги, приобретаемой в массовых масштабах на рыночных основаниях. Вместе с тем, процесс потребления услуги высшего профессионального образования – не есть лишь усвоение суммы знаний,

¹ ЮНЕСКО. Деятельность в области образования во всем мире. Париж. 1994. С.8.

образовательных программ, но – есть процесс формирования личности профессионала. Сложность и противоречивость этого процесса выявляется при исследовании образовательных практик студентов вузов.

Услуга профессионального высшего обучения – продукт с весомым символическим содержанием. Она имеет *отсроченную* ценность, это *товар доверия*. Для оценки услуги её покупатели и пользователи используют различные стандарты и критерии, велика субъективность её восприятия и оценки качества. Высока неопределённость при её выборе, так как для рынка образовательных услуг свойственна асимметрия информации об их качестве. Продавец всё знает об услуге, а покупатель/потребитель – немного. Поэтому покупатели, студенты, обучающиеся по контракту, при выборе услуги выбирают бренд вуза, его репутацию. Вузы, в свою очередь, заботятся о репутации больше, чем о качестве обучения. Репутация вуза, бренд – это институциональные маркетинговые практики, выравнивающие информационные перекосы.

Помимо всего прочего, образовательную услугу нельзя назвать частным благом, она имеет *смешанный характер*. Услуги высшего профессионального обучения – это сервисные услуги. Для них характерна трехсторонняя модель взаимодействия, в которой работу оплачивает один – семья, выполняет ее другой – вуз, а результатами пользуется третий – работодатель. На рынке образовательных услуг нарушается безличность отношений. Услуга – это деятельность, труд, её нельзя отделить от человека, поэтому личность акторов (студентов, преподавателей, работодателей) тоже вовлекается в обмен. Профессионал, взаимодействуя с потребителем, не только передаёт свои знания, умения, навыки, но и часть себя, своей личности.

Несмотря на выделенные особенности в анализе взаимодействий на рынке образовательных услуг используются те же модели маркетинга, что и для материальных продуктов, часто это сбытовой маркетинг. В рамках мониторингового исследования социокультурных аспектов жизни студенчества Екатеринбурга, проводимого в течение четырнадцати лет кафедрой социологии и социальных технологий управления УГТУ-УПИ, оказалось возможным, используя методологию социального маркетинга, выявить особенности и противоречия процесса потребления услуг высшего профессионального образования.

Использование методологии социального маркетинга ориентирует исследователя при анализе рынка услуг профессионального высшего образования учитывать *расширенный состав акторов* маркетингового взаимодействия, сложную ролевую структуру, соотношение их мотиваций, ожиданий для поиска способов согласования интересов взаимодействующих субъектов. На рынке услуг профессионального высшего образования взаимодействуют не отдельные субъекты, а *сложные поведенческие системы со сложной ролевой структурой, переплетением интересов, мотивов поведения*. Потребитель этих услуг выступает в трёх ипостасях: это *покупатели* (плательщики услуг) в лице абитуриентов и их семей, изредка предприятия (целевые заказы на подготовку специалистов). Это и *пользователи* – работодатели (частные и госструктуры) и *потребители* услуг (студенты). Возможны разные ситуации: выбирает услугу абитуриент самостоятельно или под сильным влиянием семьи, референтной группы, платят либо родители, либо он сам (преимущественно второе высшее образование), а пользуется будущий работодатель. Последний и не платит, и не заказывает содержание. Таких в общей массе пользователей большинство.

Возможна другая ситуация: выбирает услугу, платит и пользуется работодатель, формируя целевой заказ на подготовку специалиста. Сегодня доля такой модели в общей массе выборов невелика. Другой доминантой является ситуация, при которой выбирает (покупает) услугу абитуриент, оплачивают её частично родители (репетиторы, подготовительные курсы), большую часть платит государство, а пользуются и коммерческие, и госструктуры. Это бюджетное обучение. Ролевая структура взаимодействующих субъектов чрезвычайно сложна.

Следующий шаг анализа – выявление мотивов поведения акторов на рынке услуг высшего профессионального образования. Вузы как поставщики на рынке образовательных услуг

ориентируются на потребителя-покупателя, а не на конечного пользователя, работодателя, ибо платят за услугу преимущественно родители (полностью или частично). Индивидуализированные покупатели (семьи, домохозяйства) и покупатели-организации ведут себя по-разному. В поведении индивидуализированных покупателей много эмоций, иррационального. Они подвержены воздействию моды, слухов, рекламы. Это часто некомпетентные покупатели. Преобладающим мотивом их поведения является удовлетворение потребности в безопасности. Высшее образование оценивается ими как верный способ адаптации на рынке труда. Страх безработицы заставляет таких покупателей образовательной услуги и их кредиторов (родителей) действовать нерационально, переплачивая за престиж вуза, за гарантии (явные или воображаемые) трудоустройства после окончания обучения. В поведении покупателей-домохозяйств явно выражен социальный риск, опасение, что получаемая услуга не обеспечит желаемого статуса. Это порождает ощущение неудовлетворённости вузом. Присутствует в их поведении и социально-психологический риск. Поскольку способности, склонности будущих специалистов часто просто не берутся во внимание, то формируется неудовлетворённость потребителей (студентов) содержанием специальности. Риск потери ресурсов часто сводится к финансовому, часто не учитываются потери временных и когнитивных ресурсов студентов.

Часть студентов-бюджетников недовольны выбором. Казалось бы, они не платят деньги за обучение, но они тратят время, расходуют свои когнитивные ресурсы. Они неудовлетворены тем, что часто используются традиционные методы обучения, отсутствует индивидуальный подход. Обучение профессии – это инвестирование в будущее, поэтому нужны не только конкретные знания, но и определённые навыки, личностные качества. В процессе потребления образовательной услуги часто не развиваются деловые навыки (навыки учебного труда), самоорганизации. Из опроса третьекурсников следует, что за эти три года обучения мало что изменяется: как на первом курсе треть опрошенных студентов констатировала отсутствие у себя навыков самоорганизации, так и на 3-м курсе не научились учиться, планировать свою нагрузку. За последние четыре года ситуация практически не изменилась.

Конечные пользователи образовательных услуг, работодатели при найме практически бесплатных для них специалистов ориентируются на внешние атрибуты «товара», на название специальности, имя вуза. При этом выбор у коммерческих структур в сравнении с государственными в два раза шире. Эта тенденция достаточно устойчива, фиксируется данными нашего мониторинга. Даже в этих благоприятных для них условиях работодатели сталкиваются всё чаще с феноменом «мало высококвалифицированных» специалистов или с ситуацией, когда экономистов, юристов много, а специалистов нет. Жалобы работодателей на то, что «специалистов» много, а хороших юристов и экономистов нет, глас вопиющего в пустыне, «оценочный спам» (А. Долгин).

Качество подготовки сегодня – потребительский излишек. Вузам выгодно наращивать количество. Поставщику образовательных услуг нужны технологии, помогающие продавать, а не те, что позволяют потребителям беспроектно выбирать. Покупатель оценить качество услуг профессионального высшего обучения может лишь с большой отсрочкой: образовательная услуга – это услуга с отсроченной ценностью. Повторных покупок, краеугольной основы всех рынков, на этом рынке немного. Покупки услуг профессионального высшего обучения хотя и повторяются (второе высшее образование), но не повсеместно и не часто. Экспертиза может исходить преимущественно от потребителей-пользователей (работодателей). Пока у работодателя есть возможность быть «безбилетником», перекладывая расходы на подготовку специалистов на государство, домохозяйства, «неликвиды» в лице молодых специалистов, не желающих или не умеющих работать по полученной специальности, будут расти.

Сегодняшняя ситуация, при которой услуги профессионального высшего обучения пытаются представить как частное благо, переложив издержки по его получению, сохранению в значительной мере на покупателей, не оптимальна и невыгодна всем участникам образовательного процесса. Речь идёт не только о разрыве между системой высшего образования

и бизнесом, о проблемах их взаимодействия, но и о неуверенности выпускников на рынке труда, несмотря на наличие ряда дипломов. Нужны гуманитарные технологии, позволяющие создавать возможности эффективного взаимодействия, построенного на доверии. Одной из таких технологий и является, на наш взгляд, социальный маркетинг.

Далее попытаемся обозначить *интересы и возможности их удовлетворения* для каждого из участников образовательного взаимодействия. По оценкам подавляющего большинства студентов-третьекурсников – это получение высокооплачиваемой работы и диплома. *Качество получаемой услуги* не значимо в этой ситуации, ибо будущая работа не всегда требует высшего образования. Острота проблемы тем более усиливается, что в последние годы складывается серьезный дисбаланс между соотношением числа обучающихся на разных уровнях профессионального образования и доле работников с разным образованием в структуре занятости. Ещё половину опрошенных студентов привлёк интерес к профессии. Среди них студенты, которые выбирали престиж профессии («модно быть менеджером»), наилучшие возможности применения способностей в этой сфере и другие, посторонние профессии, причины.

Спрос на образовательную услугу можно оценить не только как узкоутилитарный или социально-функциональный. Определённо выявляется и социально-психологическая составляющая спроса. В ряде случаев выбиралась не профессиональная образовательная услуга, а студенчество как психологическое состояние, сопутствующее услуге. Можно провести аналогию с шопингом, когда выбирается не только продукт, но и сопутствующее ему психологическое состояние, потребительские ожидания.

Конечные пользователи (работодатели) получают практически бесплатную для них, неоднородную по качеству рабочую силу с преобладанием прагматично-утилитарных установок. На доведение её до уровня своих запросов нужно время, деньги и терпение. Но пока для пользователей профессиональная образовательная услуга остаётся общественным благом, работодатели будут «безбилетниками», охотно перекладывающими затраты на плечи семей и государства. Государство как плательщик заинтересовано в получении более или менее профессионально ориентированных работников и «культурных граждан».

Это явно выраженные интересы. Наряду с этим есть ряд *латентных, но не менее значимых* общественных интересов. Речь идёт о значении формирования ценностных ориентаций, установок на профессионализм, как социально-культурной основы гражданственности молодых специалистов. Специфическая особенность взаимодействий акторов на рынке символических продуктов в том, что общественность – не фон, а *активный участник взаимодействия*. Фоновые пользователи – это общество, нуждающееся в профессионалах и профессионализме как «культурном гражданстве (по Т. Парсонсу). Потребление услуг профессионального высшего образования формирует не только работника-специалиста, но и определённый тип гражданина. Процесс формирования профессионала не может быть сведён к передаче и усвоению суммы конкретных знаний и навыков. Подобная технократизация обучения, ориентация на выпуск узких специалистов выхолащивает суть профессионализма, порождает профессиональный абсентеизм. Понятие профессионализма соотносимо с общим социокультурным потенциалом личности. Профессиональное образование предполагает формирование навыков саморазвития, самообразования, формирование у индивида внутренней потребности в получении знаний. Наряду с этим, обучение профессии – это ещё усвоение определённых способов мышления и практик, характерных для данной профессии, определённых традиций и норм поведения, профессиональной этики, культуры. Процесс формирования современных молодых профессионалов можно оценивать как становление социокультурных основ гражданственности.

Интересы (явные и латентные) различных групп, включенных в образовательный процесс, часто не совпадают, а порой противоречат друг другу. Обеспечить возможность согласования этих интересов означает повысить качество образования, снизить риски. Одним из значимых направлений работы по поиску таких возможностей является исследование процессов профессионального самоопределения студенчества. По содержанию процесс

профессионального самоопределения – есть процесс осознания студентом своих потребностей, мотивов интересов и соотнесение их с требованиями, которые предъявляются социальной ситуацией, другими словами, сравнение того, что он получает с его ожиданиями, планами, осознание «для себя ценности» получаемой образовательной услуги. Процесс потребления услуги высшего профессионального образования – не есть лишь усвоение суммы знаний, но – есть процесс формирования профессионала. Анализ взаимодействий акторов на рынке образовательных услуг позволил обосновать *активный производительный (конструктивный)* характер процесса потребления этой услуги: основы *профессиональной идентичности* формируются в процессе потребления профессиональной образовательной услуги.

Выявить особенности процесса формирования профессиональной идентичности студента, обозначить проблемные ситуации на этом пути помогает применение маркетинговой технологии сегментирования. Наряду с достаточно несложной процедурой описательного сегментирования в исследовании были применены такие приёмы, как поведенческое сегментирование и сегментирование «по выгодам», точнее, по ценностным ориентациям. Как было отмечено ранее, эти приёмы позволяют обозначить процесс конструирования социального поля и самого потребителя, подчеркнуть активность потребителя, проявляющуюся в выборе различных стилей потребления.

Студенты как потребители образовательных услуг – есть многостилевая общность, «единство в разнообразии». Если рассматривать их как потребителей образовательных услуг (половина из них оплачивают своё обучение непосредственно, остальные платят на подступах к вузу за подготовительные курсы и репетиторов), то для оценки уровня их профессионального самоопределения есть смысл провести многомерное сегментирование указанной общности. Так, наряду с традиционным описательным делением студенчества по ряду объективных критериев (пол, материальное положение), по преобладающим мотивам выбора услуги, по особенностям поведенческих характеристик можно выделить типы, отличающиеся особенностями жизненного стиля, планов на будущее и другими особенностями социального поведения.

Специфический стиль жизни считался характерным для специфической статусной группы. В современной потребительской культуре он обозначает индивидуальность, самовыражение, оценивается как признак индивидуального вкуса владельца/потребителя. В целом для поведения студентов как потребителей профессиональной образовательной услуги характерна размытость и раздробленность стилей. Указанная особенность обусловлена как маргинальностью статуса студенчества, так и аморфностью социальной структуры трансформирующего общества.

Традиционно при анализе социального расслоения в студенческой среде выделяют такие объективные параметры их неравенства, как пол, место жительства до вуза, статус родительской семьи, место предыдущего обучения. Чем отличается поведение этих групп студентов, их удовлетворенность получаемой услугой, их профессиональные планы и ожидания? Это и тенденции феминизации высшей школы, преобладание городских школьников, различия в оценках качества услуги студентами разного профиля и форм обучения. Подобная описательная сегментация позволяет зафиксировать устойчивые различия в профессиональных планах, способах организации свободного времени, в ценностных установках выделенных групп. Если говорить о профессиональной идентичности, то определённо прослеживается большая ориентированность девушек – студенток на профессиональное развитие в рамках полученной специальности, а у мужчин более четко прослеживается ориентация на административную модель карьеры.

Не выявлено, как и четыре года назад, существенных различий в профессиональных планах студентов бюджетной и контрактной форм обучения. Определённые различия между ними сохраняются лишь в мотивации выбора услуги профессионального высшего образования. Мотивация студентов, непосредственно оплачивающих своё обучение, более утилитарна: их привлекает перспектива найти хорошую работу после вуза и желание получить

диплом (неважно какой). Символический характер потребления услуги профессионального образования, когда в большей степени потребляется бренд, репутация вуза, знак образованности, по Ж. Бодрийяру, чем содержание услуги, более отчётливо выражен у студентов контрактной формы обучения.

Наряду с описательной сегментацией полезно провести анализ запросов и оценок потребителей услуг профессионального высшего образования, сконструированных в общности *по особенностям их поведенческих характеристик*. В частности, имеет смысл *сравнение оценок работающих и неработающих студентов*. Углубляя сегментацию, выделим тех, кто работает постоянно и подрабатывает; тех, чья работа связана или не связана с получаемой специальностью.

До 1990-х гг. основанием для отнесения студентов к особой социальной группе служила учебно-профессиональная деятельность, т.е. овладение знаниями, приобретение навыков профессиональной подготовки и их реализация на практике. Она же определяла и специфику профессионального самоопределения студентов. С начала 1990-х гг. растёт число студентов, занятых на относительно регулярной оплачиваемой работе. Причем для существенной части студентов основным видом деятельности является уже не учеба в вузе, а работа. Сегодня учебно-профессиональную деятельность уже нельзя назвать основным видом деятельности студентов. Однако получение профессиональной подготовки в вузе остается важным признаком, интегрирующим студентов как особую социальную группу.

Уже на третьем этапе мониторинга (2003 г.) было выявлено, что в вузах Екатеринбурга около половины студентов (46%) работают. Возможно, реально эта цифра еще выше, поскольку опрос проводился в учебное время, а, как известно, у работающих студентов не всегда есть время на регулярное посещение занятий. Почти каждый третий студент имел работу, но не постоянную, а случайные заработки. Однако каждый пятый студент уже имел постоянную работу. Из числа работающих студентов только у каждого пятого работа была связана с будущей специальностью, а у каждого четвертого – связана лишь частично. Вероятно, этим отчасти объяснялся случайный характер занятости многих студентов. Если работа не по специальности, нет смысла связывать с ней дальнейшие планы.

Анализ данных мониторинга позволяет утверждать, что стремление студентов подработать вызвано не только материальными интересами, но и потребностью в безопасности, большей уверенности на рынке труда. Каждый пятый работающий студент считает, что хорошую работу найти не трудно. Уверен в этом лишь один из десяти неработающих. Отличие между работающими и неработающими студентами проявляется также в определённости их планов на будущее, у работающих студентов есть конкретные планы в два раза чаще, чем у неработающих. В частности, работающие готовы к основанию своего дела, этот вариант будущей занятости студенты, имеющие постоянную работу, указывают в два раза чаще остальных. Оценивая феномен работающего студента, отметим, что наличие постоянной работы, связанной с профилем подготовки, формирует у студентов такое качество, как уверенность, независимость, готовность к самозанятости, к рыночным моделям поведения на рынке труда.

Стилевые особенности потребления образовательной услуги различаются не только по объективным характеристикам, поведенческим особенностям студентов, но и по мотивационным типам, *по ожидаемым выгодам потребителей* образовательных услуг. В мотивационном профиле каждого человека присутствует сочетание всех или некоторых из мотивационных типов в определённой пропорции, при доминировании какого-то определённого типа. Общая черта мотивационного профиля студенчества в том, что в профессиональных ожиданиях невысок удельный вес избегательной мотивации, преобладают достигательные мотивы разных типов: инструментальный, когда студента интересует цена будущего труда, а не его содержание; профессиональный, когда интересует и содержание будущей работы; патриотический, когда важно общественное признание. Эти типы мотиваций неравнозначно представлены среди студентов разного профиля подготовки, пола и формы обучения. Эти деления накладываются, пересекаются. Так, профессионально и карьерно-ориентированные

мотивационные типы одинаково представлены как среди работающих, так и среди неработающих студентов. В то же время представленность разных мотивационных типов отличается в зависимости от профиля, формы подготовки, пола респондентов. Инструментальное отношение к будущей профессии присуще студентам и студенткам в равной мере. Этот мотив отметили двое из трёх респондентов, а карьерные настроения сильнее выражены у юношей. Объединение студентов-третьекурсников в общности по доминирующему мотивационному профилю можно оценить как формирование моделей профессиональной самореализации потенциальных профессионалов.

Специфические черты в моделях профессиональной самореализации ещё более отчётливо проявляют себя не только в структуре ценностных ориентаций, сколько в *структуре жизненных планов*. Формирование мотивационных типов (моделей профессиональной самореализации) можно проследить по профессиональным планам студентов: соотношение части студентов, ориентированных на работу по получаемой профессии, и не планирующих после окончания вуза работать по специальности, сегодня 4 к 1. Отклонение от этого среднего показателя в зависимости от профиля обучения колеблется от пропорции 1,2: 1 (2: 1) среди будущих педагогов или «технарей» до 16: 1 среди студентов-архитекторов или даже до 30: 1 у будущих медиков.

Студент – активный субъект потребления образовательной услуги. Взаимодействие акторов на рынке образовательных услуг имеет субъект-субъектную структуру. Отчётливо выявляется конструктивный характер потребления этой услуги, но уровень её потребления различен: *от поверхностного потребления* – усвоение знаний, внешних знаков профессионального образования и при этом не связывающих свои планы с профессией, и до *более глубокого* – профессионально-ориентированные студенты.

Каким образом и в какой мере формирующаяся модель профессиональной идентичности отражается на других сферах жизнедеятельности студентов? Многое зависит от степени её сформированности. Надо учитывать, что опрашиваемые студенты только сейчас, на третьем курсе приступают к изучению общепрофессиональных дисциплин. Тем не менее данные мониторинга позволяют зафиксировать на основе анализа самооценок определённые отклонения от среднестатистического портрета студента в зависимости от профиля обучения. Были выделены черты обобщённого портрета «технаря», «экономиста», «гуманитария» и «естественника». Как и в опросах 1999, 2003 годов, в 2007 году в шкале студенческих оценок сверстников высокий рейтинг сохраняется за деловыми качествами, такими как предприимчивость, энергичность, интерес к жизни. Нравственно-коммуникативные качества сверстников получили низкие оценки. При этом студент – «экономист» более энергичен, предприимчив и деловит, одновременно с этим и более завистлив, его в меньшей степени беспокоит бездуховность, отсутствие идеалов у сверстников. Студент «гуманитарий» более других обеспокоен отсутствием мировоззренческой убеждённости у сверстников, но при этом он менее адаптивен. Эти характеристики весьма условны, но они подчеркивают влияние профиля обучения, как составляющей той или иной модели профессиональной самореализации, на личностные качества будущего профессионала.

Не менее интересен анализ влияния на формирование личности будущего профессионала такой составляющей модели профессиональной самореализации, как наличие и характер профессиональных планов. Социальное самочувствие студентов, имеющих определённые планы на будущее, более позитивно, чем у остальных. Установка на то, чтобы жить днём сегодняшним, не забывая себе голову проблемами, характерна для тех, кто либо не имеет никаких планов, либо они весьма неопределенны, или студент не думает работать по специальности, возможно посвятив себя семье.

Проведённое исследование выявило конфликтность интересов прямых и фоновых участников образовательного взаимодействия. Это проявляется в нарастании тенденции депрофессионализации, формировании ситуации при которой содержание получаемой профессии постепенно утрачивает свое определяющее значение, перестаёт быть ведущим фактором мо-

тивации выбора места и формы трудовой деятельности. Будущая профессия студентам как потребителям образовательной услуги нравится, но работать по ней они не планируют. Усваиваются «знаки образованности» (Ж. Бодрийяр), в то время как общество заинтересовано в специалистах с классическими ценностями профессионализма, «культурных граждан» (Т. Парсонс). Проблемность процессов депрофессионализации в том, что для студента важно не содержание знаний, не особый тип мировоззрения, а «верхнее образование», его знак, диплом. Обладание услугой высшего образования – знак обучаемости, социальной (не обязательно профессиональной) компетентности. Наличие этого знака помогает занять определённую позицию на рынке труда, но не формирует профессионала как «культурного гражданина». Поверхностное и количественное потребление образовательных услуг как знаков статуса, как «потребность быть в курсе» (Ж. Бодрийяр) – показатель неустойчивости статуса. Это и «естественная» маргинальность статуса студента, и неустойчивость, неопределённость статуса молодого специалиста в трансформационной экономике России. Неоднозначно оценивается и статус «работающего студента» («иногда работаю, иногда учусь»), процессов получения второго и третьего образования (количественный стиль потребления). Анализ взаимодействий акторов на рынке образовательных услуг позволил выявить конструктивный характер потребления этих услуг, хотя уровень потребления различен: *от поверхностного* потребления – усвоение суммы знаний, внешних знаков профессионального образования и при этом отсутствие связи жизненных планов с профессией, до *более глубокого* уровня – профессионально-ориентированные студенты. Профессиональная самоидентификация студентов определена как особый стиль потребления образовательной услуги, она отражает активный характер потребительских практик студентов. В целом, для студенческой общности характерна размытость, раздробленность стилей, хотя доминирующие тенденции выделяются вполне отчётливо.

Банникова Л.Н., к.ф.н., доц., Боронина Л.Н., к.ф.н., доц., Вишневский Ю.Р., д.ф.н., проф.

Дидковская Я.В., к.с.н., доц., Певная М.В., к.с.н., доц.

УГТУ – УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

Профессиональные стратегии студенчества в условиях экономического кризиса¹

В условиях качественного изменения российского общества на рубеже XX-XXI вв. традиционная социально-профессиональная структура общества серьезно изменилась, возникли новые структуры и механизмы социального взаимодействия. Произошла смена ценностно-нормативной системы общества и идеологических парадигм. Сказалось и влияние глобализации – и у российской молодежи начинается утверждение постматериальных ценностей.

Особенно чувствительна к социокультурным трансформациям наиболее динамичная и мобильная социальная группа – молодежь. В рамках утверждающегося в общей социологии, социологи молодежи ресурсного подхода качественно меняется и понимание молодежи. Молодежь как образовательный и интеллектуальный ресурс современного общества является одним из наиболее активных субъектов рынка труда, одновременно, испытывая влияние его тенденций, сама существенно формирует эти тенденции. С начала 1990-х гг. российский рынок труда прошел этапы институционализации и дальнейшего становления. За данный период возникло множество социальных явлений, требующих социологического изучения: процессы профессиональной переориентации личности и целых социальных групп, трудовой дезадаптации социально-слабых слоев населения, вторичного профессионального самоопределения молодежи на этапе ее профессиональной подготовки, «феномен работающего студента» и т.д. Основываясь на ряде социологических исследований, ведущихся в данных направлениях, в том числе при участии авторов, можно предположить: под влиянием трансформационных процессов молодежь начинает формировать новые стратегии профессионального поведения, опирающиеся на измененную систему ценностных ориентаций. Это вызывает, как практическую необходимость исследовать данный процесс с целью внесения из-

¹ Статья подготовлена в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 гг.», Госконтракт № П 865.

менений и корректив в политику образования и занятости молодежи, так и необходимость научно-теоретического осмысления современных тенденций в построении и реализации профессиональных стратегий и динамики ценностных ориентаций молодежи. Особую актуальность данному направлению исследований сегодня придает развивающийся экономический кризис, который, безусловно, является одним из наиболее важных факторов, определяющих негативную ситуацию профессионального становления для студентов, выпускников вузов, молодежи в целом.

Значимый индикатор утверждения профессиональных стратегий нового типа – снижение ориентации на трудоустройство и работу по выбранной специальности среди молодежи. Социологические исследования последнего десятилетия фиксируют низкую долю молодежи, в том числе студенческой, связывающей свои профессиональные планы с работой по полученной специальности (исследования В.Б. Звоновского, Ю.А. Зубок, О.И. Карпухина, Д.Л. Константиновского, В.С. Магуна, В.И. Чупрова, Д.А. Шевченко и др.).

В отечественной социологии сложилось две точки зрения на данную проблему, условно назовем их *негативной (пессимистической)* и *позитивной (оптимистической)*. Негативная оценка проблемы связана с фиксацией внимания социологов на дисфункциях отечественной системы профессионального образования, формализации процесса профессиональной подготовки и снижении ее качества, депрофессионализации некоторых социальных групп, в том числе, молодежи, потере для социально-значимых областей занятости (науки, образования, культуры) высококвалифицированных и перспективных кадров и т.д.

Позитивная интерпретация связана с акцентом на необходимость повышения адаптационных возможностей молодежи на рынке труда, востребованности более гибких профессиональных ориентаций, пересмотром роли и функций системы образования в современном информационном обществе, а также подчеркиванием объективного и глобального характера этих изменений. Таким образом, дискуссионность вопроса актуализирует углубление социологических исследований в данном направлении.

Профессиональное самоопределение это процесс ценностного выбора личностью вариантов своего профессионального развития, актуализирующегося на различных этапах профессиональной жизни и обусловленного влиянием социальных факторов (воздействием структур). Субъектом данного процесса на уровне общества преимущественно является молодежь, а результатом – интеграция ее в социально-профессиональные структуры.

За сравнительно длительный период изучения в отечественной социологии проблем профессионального самоопределения (с 1960-х гг.) Менялись исследовательские приоритеты и методологические подходы.

В 1960-е и 1970-е гг. изучается динамика и структура жизненных и профессиональных планов различных слоев и групп молодежи и сопоставляется со структурой трудовых вакансий, с планами приема в вузы, техникумы и ПТУ¹; рассматриваются миграционные аспекты реализации профессиональных планов молодежи²; выбор профессии и уровня образования изучается в связи с социальными перемещениями молодежи³, т.е., исследуя проблемы профессионального выбора молодежи, социологи исходят из потребностей общества, системы образования и производства. В 1980-е гг. проблема профессионального самоопределения социологами изучается в связи с потребностями НТР и производства в профессиональных кадрах определенного уровня образования и квалификации; изучается общественный престиж

¹ См.: Жизненные планы молодежи / Отв. ред. М.Н. Руткевич. Свердловск, 1966; Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема. М., 1975; Балабанов С.С., Кончанин Т.А., Никифоров Р.И. Образование и профессия: проблема выбора // Высшее образование в жизненных планах молодежи. М., 1975. С.22-47; Зюзин Д.И. Ориентация выпускников техникумов на высшее образование // Высшее образование в жизненных планах молодежи. М., 1975. С.48-63.

² См.: Ширман И.И. Миграционные аспекты реализации жизненных планов молодежи в отношении высшего образования // Высшее образование в жизненных планах молодежи. М., 1975. С. 70-88.

³ См.: Филиппов Ф.Р. Высшая школа: социальная ориентация и социальные перемещения молодежи // Высшее образование в жизненных планах молодежи. М., 1975. С. 95-99.

профессий у различных категорий молодежи¹. Некоторые исследователи обращались к анализу мотивов, ценностных критериев при выборе профессии², но доминирующее внимание социологов сосредотачивалось на требованиях общества, его структур к индивидам, и соответственно методологические подходы к исследованиям разрабатывались в рамках структурализма (структурного функционализма). С началом 1990-х гг. в связи с формированием рынка труда и образовательных услуг, с изменениями в социально-профессиональной структуре общества возникает потребность в изучении рыночных механизмов регулирования процессом профессионального самоопределения молодежи на уровне социальных групп, организаций, общностей, институтов и общества в целом. В конце 1990-х гг. и с началом XXI в. российское общество и социально-гуманитарная наука столкнулись с рядом негативных тенденций – кризисом системы профессионального образования (особенно – начального и среднего) и снижением качества профессиональной подготовки специалистов, «утечкой мозгов» – массовым оттоком наиболее перспективной в профессиональном плане молодежи в зарубежные университеты и компании, падением интереса молодежи к науке и занятости в сфере образования и, наконец, развалом сферы наукоемких производств и технологий. Поэтому в социологии и других социальных и гуманитарных дисциплинах приходит осознание того, что не только свободный рынок и субъективные устремления личности могут регулировать сложный процесс профессионального становления, но и государственные и общественные структуры в сотрудничестве с коммерческими и некоммерческими организациями (работодателем) должны участвовать в данном процессе. С другой стороны, гуманизация общества, внимание к вопросам свободного развития и саморазвития личности, ее индивидуальности актуализирует проблему профессионального самоопределения в современной социологии как сложное взаимодействие, в котором взаимодействуют множество заинтересованных субъектов – личность, социальные группы, государство, предприятия, фирмы и общественные организации, научные сообщества и вузы.. В рамках общей социологии развиваются концепции самореализации и самоактуализации личности³, (Л.Н. Коган, И.С. Кон, А.В. Меренков и др.), теории идентификации и самоидентификации (В.А. Ядов). На этой теоретико-методологической основе расширяется сфера исследований профессионального самоопределения молодежи. Несмотря на высокую эмпирическую активность в данном направлении, основные интерпретации самой категории в социологической литературе до сих пор, в основном, сводятся к интеграции молодежи или других социальных субъектов в социально-профессиональную структуру общества, предложенной еще в 1970-е гг. М.Х. Титмой. Так, Солнышкина М.Г. рассматривает профессиональное самоопределение личности «как процесс интеграции личности в социально-профессиональную структуру общества; социальное конструирование профессиональных стратегий личности, очерчивающее поле конструирования профессионализации личности»⁴.

Анализируя приведенные определения, отметим, что одним из основных параметров, на котором заостряют внимание многие авторы, является отнесение профессионального самоопределения к процессу, а не к единичному акту выбора профессии. Предполагается, что данный процесс охватывает длительный временной период, который можно разделить на некоторые этапы и выделить в нем ключевые моменты.

Другая особенность, которую стоит отметить: несмотря на то, что профессиональное самоопределение как процесс может продолжаться всю профессиональную жизнь индивида, охватывать период со старших классов средней школы и до выхода на пенсию, окончания трудовой биографии, тем не менее по высказываниям ряда социологов выделяется основной

¹ См.: Трудящаяся молодежь: образование, профессия, мобильность /Под ред. В.И. Шубкина. М., 1984; Шубкин В.И., Бабушкина Т.А. Выбор профессии: мотивы и их реализация. М., 1986.

² См.: Титма М.Х. Факторы, определяющие выбор профессии //Молодежь и труд. М., 1970. С. 65-78; Водзинская В.В. Ориентация на профессии// Молодежь и труд. М., 1970. С.79-100.

³ Коган Л.Н. Социология культуры. Екатеринбург, 1992; Коган Л.Н., Ханова О.В. Культура в условиях НТР. Саратов, 1987; Кон И.С. НТР и проблемы социализации молодежи. М., 1988; Кон И.С. Открытие «Я». М., 1976; Меренков А.В. Личность: формирование потребности в нравственном развитии. Красноярск, 1985; и др.

⁴ Солнышкина М.Г. Профессиональные стратегии личности как предмет социологической рефлексии. М., 2006.

жизненный период личности, на который приходится наиболее значимые самоопределенческие события профессиональной жизни. Обычно в качестве такого периода выступает молодежный возраст, связанный с окончанием средней школы, поступлением в вуз или колледж, первым трудоустройством. Соответственно основным субъектом профессионального самоопределения считается социальная группа молодежи. Более того, многими авторами проблема профессионального самоопределения как таковая исключительно связывается с молодым поколением и обосновывается это внутренне присущими молодежи социальными и психологическими чертами. В частности, М.Х. Титма пишет, что «профессиональное самоопределение – это интеграция молодежи в социально-профессиональную структуру». В целом мы согласны с такой исследовательской позицией, поскольку наиболее актуальны вопросы профессионального самоопределения именно для молодежи; в том числе объектом наших исследований также является молодежь – студенты, выпускники вузов, молодые специалисты. Но существуют некоторые моменты, не позволяющие однозначно связывать весь процесс профессионального самоопределения только с молодежью. Уже само понятие молодежь в социологической литературе варьируется, и критерии отнесения к ней зависят от исследовательского подхода. Да и сами границы молодежного возраста сегодня размыты, что отмечается в ряде социологических работ¹. Все более актуальным становится и вопрос о вторичном профессиональном самоопределении – пересмотре уже сделанного профессионального выбора под влиянием объективных и субъективных обстоятельств, который может происходить не только и не столько в молодежном возрасте. Этот процесс характерен и для зрелого возраста и для старших возрастных групп (работающих пенсионеров, например). По мере развития научно-технического прогресса и перехода к инновационной экономике масштабы действия закона перемены труда будут расширяться. Смена места работы без смены профессии – достаточно распространенное явление, которое может происходить не только среди молодежи, т.е., признавая приоритетным субъектом профессионального самоопределения молодежь, следует учитывать, что весь процесс профессионального самоопределения характерен не только для данной социальной группы.

Еще одна характеристика, представленная в социологической литературе (в рамках структуралистского подхода), – интерпретация сущности самого процесса профессионального самоопределения как интеграции субъекта в социально-профессиональные структуры общества, вхождение в профессиональные группы, или овладение профессиональными ролями. Действительно, осуществив свой профессиональный или иной выбор, индивид интегрируется в общество, точнее в определенную профессиональную группу, далее осваивает полученные профессиональные или социальные роли. Сама интеграция в соответствующие структуры и освоение социально-профессиональных ролей личностью является уже *результатом* процесса самоопределения, но не составляет его суть. Отсюда мы должны сделать вывод, что сводить профессиональное самоопределение собственно к интеграции в профессиональные структуры неверно, и является подменой сущности понятия его результатом.

Более эффективным, с точки зрения интерпретации понятия в рамках социокультурного подхода, нам представляются позиции авторов, которые за основу понимания сущности процесса профессионального самоопределения берут категорию выбора и акцентируют внимание на процессе поиска вариантов своего профессионального развития. Эта позиция в литературе представлена меньше, тем не менее в последние годы эта тенденция усиливается. В частности, З.А. Аббасов рассматривает профессиональное самоопределение «как избирательное отношение человека к миру профессий, частью которого является сознательный выбор профессии»². Активность личности в профессиональном самоопределении проявляется в ее способности планировать самостоятельно свою профессиональную жизнь, профессиональную самореализацию, профессиональный путь. Изучение профессиональных стратегий молодежи как типов, моделей профессионального поведения – основная задача нашего исследования.

¹ Обзор подходов см.: Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Екатеринбург, 2006.

² З.А. Аббасов. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии // Социс. 2006. С. 105-110.

Студенческая молодежь является политическим, культурным, социальным ресурсом современного общества, его образовательным и интеллектуальным потенциалом, и с этой точки зрения представляется весьма интересным объектом исследования профессионального самоопределения. Студенчество можно рассмотреть как социальную группу – субъект профессионального становления, но, с другой стороны, студенчество – это и определенный этап в социально-культурном созревании личности. Изучение профессиональных и карьерных стратегий поможет осмыслить новые модели профессионального поведения и типы самоопределения молодежи на данном этапе современности. Стратегия (от греч. Strategos – войско весту) – наиболее общий план действия, в отличие от тактики¹. Профессиональные стратегии с одной стороны, определяются жизненными стратегиями, с другой стороны, – воплощением профессиональной стратегии в ее идеальном выражении является карьерная стратегия.

Наиболее широкое и одновременно разработанное в социологической литературе понятие – это *жизненная стратегия личности*. В отечественной социологии множество работ посвящено анализу жизненных проблем личности², среди которых выделяются диспозиционная теория личности В.А. Ядова, концепция целерационального поведения личности (Н.Ф. Наумова), исследование жизненных ценностей Н.И. Лапина, концепция жизненных планов молодежи (М.Н. Руткевич, М.Х. Титма, В.Н. Шубкин и др.). В западной социологии известны теория жизненных траекторий, клиническая социология, концепция стратегического действия и т.д.

При исследовании карьерных стратегий молодежи мы опираемся на современную концепцию жизненных стратегий, разработанную ю.м. резником. Жизненная стратегия интерпретируется им как динамическая саморегулирующаяся система социокультурных представлений личности о собственной жизни, ориентирующая и направляющая ее поведение в течение длительного времени и предполагающая определение и принятие наиболее значимых ориентиров и приоритетов на долговременную перспективу³. Т.Е. Резник и Ю.М. Резник особенность социологического анализа стратегий жизни соотносят с тем, что они могут изучаться в трех измерениях одновременно:

- как социальные ориентации (направленные на достижение желаемого социального положения путем включения в те или иные социальные группы);
- как культурные ориентации (стремление к общественным идеалам и принятие определенных культурных образцов);
- как личные ориентации (в плане представления интимных моментов жизни),

т.е. жизненные стратегии определяют личное, социальное и культурное будущее личности.⁴ Таким образом, жизненные стратегии есть некие идеальные образования, реализующие в жизни человека его ориентиры и приоритеты. Ю.М. Резник выделяет в стратегии жизни объективный и субъективный аспекты. Стратегия проявляется субъективно как нечто, содержащее уникальные и неповторимые, ситуативно возникающие и надситуативные личностные смыслы и цели; объективно – как нечто, включающее в себя культурно-обусловленные образцы, стандарты, нормы и ценности, усвоенные человеком в процессе социализации.⁵ объективная составляющая локализуется в культуре, а субъективная пронизывает индивидуальное сознание и поведение человека. На пересечении объективной и субъективной составляющих возникает социальное измерение жизненных стратегий на основе согласования взаимных ожиданий и представлений.

Если жизненные стратегии охватывают все сферы и этапы жизни человека, то профессиональные стратегии рассматриваются как структурный элемент жизненных стратегий личности⁶. Пока профессиональные стратегии не находят должного концептуального отражения

¹ Осипов Г.В. Социологический энциклопедический словарь. М., 1998.

² Абульханова – Славская, Наумова, Резник, Ядов и др.

³ Резник Т.Е., Резник Ю.М. Жизненные стратегии личности //Социс. 1995. №2. С. 99-104.

⁴ Там же. С.103.

⁵ Там же.

⁶ Резник Ю.М., Смирнов Е.А. Жизненные стратегии личности. М., 2002, С. 94

в социологической науке. Существуют некоторые попытки их классифицировать, в основном, эмпирическим путем, или предложить типологии стратегий так или иначе связанных с областью профессионально-трудовых отношений, но, по сути, не являющимися собственно профессиональными стратегиями, например, типология стратегий адаптации к рынку в период трансформационных изменений, разработанная Т.И. Заславской¹. На наш взгляд, более близкой к собственно профессиональным стратегиям является типология, предложенная М.Г. Солнышкиной, которая классифицирует профессиональные стратегии по динамике профессионализации личности под влиянием социальных (объективных) и личностных (субъективных) факторов².

В данной типологии стратегии профессиональной карьеры отнесены к одному из подтипов профессиональных стратегий, а именно, к профессиональным стратегиям развивающего типа. В принципе, с таким положением мы согласны как с одним из возможных вариантов рассмотрения профессиональных стратегий и стратегий карьеры. Тем не менее, настаиваем на более широком понимании стратегий профессиональной карьеры. По-видимому, автор типологии (М.Г. Солнышкина) имеет в виду сугубо должностной аспект карьеры. Кроме того, не совсем четко прослеживаются различия между вторым и третьим типом профессиональных стратегий, поскольку, на наш взгляд, повышение конкурентоспособности на рынке труда за счет овладения смежными профессиями или увеличения коммуникативных навыков и т.д. также могут быть включены в карьерные стратегии.

Мы полагаем, что стратегия профессиональной карьеры является частью жизненной стратегии, касающейся в большей мере профессиональной сферы личности, но также связанной с социальной (ориентирует на достижение более высокого статуса) и с личностно-семейной сферой (происходит соизмерение профессионального успеха и личного).

Стратегии профессиональной карьеры ориентированы на достижение профессионального, социального и личного успеха, это развивающие стратегии. Успех, его достижение (в субъективном понимании индивидов) является ценностью, которая лежит в основе построения стратегий карьеры. Карьерные стратегии представляют собой планирование на перспективу, охватывающую длительный период профессионального и социального будущего личности, что предполагает постановку целей и выбор способов их достижения. Реализация карьерной стратегии может быть как успешной, так и не успешной (подвергается оценке личностью как соизмерение реальности и плана). Возможность типологизировать стратегии профессиональной карьеры позволяет выявить среди них успешную или оптимальную по отношению ко всему процессу профессионального самоопределения личности. Личностная составляющая профессиональной стратегии предполагает самостоятельное планирование личностью своих профессиональных достижений в соизмерении их со значимыми целями личной жизни; культурная составляющая предполагает, что при планировании личность опирается на нормы и ценности, культурные образцы; социальная – планирование происходит во взаимодействии с другими субъектами социальных отношений личности.

Рассматривая алгоритм формирования и реализации профессиональной стратегии как длительного социального процесса, необходимо выделить в нем основные этапы и ключевые моменты. Само разделение на определенные этапы и выделение в каждом этапе ключевых моментов профессиональной стратегии, соответствующих содержательно выборам субъекта, носит условный характер. В реальной практике отдельные этапы могут смещаться, налагаться друг на друга или повторяться в жизни личности. Тем не менее, основываясь на ряде социологических работ в данном направлении, мы выделяем следующие этапы:

Предварительный этап, на котором происходит формирование профессиональных интересов, потребностей, склонностей субъекта самоопределения. Этап охватывает период с детства до окончания средней школы (социализация). Происходит формирование ценностной системы личности, на основе которой она делает свой первичный профессиональный выбор. Ключе-

¹ Заславская Т.И. Социетальная трансформация российского общества: деятельность-структурная концепция. М., 2002. 568 с.

² Солнышкина М.Г. Профессиональные стратегии личности. М., 2006.

вой момент этапа - выбор специальности и вуза, где будет осуществляться профессиональная подготовка. Или шире – выбор уровня и формы профессиональной подготовки: поступать в вуз или ограничиться колледжем, пробовать поступать в государственный вуз на бюджетные места или в коммерческий вуз; выбор сферы будущей профессиональной занятости (экономика, юриспруденция, технические специальности...). Результаты социологических исследований могут дать выпускнику школы (да и студенту) определенную информацию.

Таблица 1

Какие специалисты, на Ваш взгляд востребованы на рынке труда в настоящее время и какие будут необходимы в перспективе? (Исследование РАГС, 2008. 4-12 сентября. N – 401 эксперт-представитель кадровых служб из 24 субъектов РФ)

Категории специалистов	Востребованы	
	сегодня	в перспективе
Специалисты высшего уровня квалификации в области управления, и финансово-экономической деятельности (менеджеры)	74	35
Работники сферы обслуживания	72	29
Рабочие транспорта и связи	70	28
Рабочие жилищно-коммунального хозяйства	68	29
Рабочие, занятые на горных, горно-капитальных, на строительно-монтажных и ремонтно-строительных работах	64	34
Специалисты высшего уровня квалификации в области образования	63	36
Специалисты среднего уровня квалификации и вспомогательный персонал естественных наук и здравоохранения	62	33
Операторы, аппаратчики, машинисты промышленных установок и оборудования, сборщики изделий	62	29
Неквалифицированные рабочие сферы обслуживания, ЖКХ, торговли и родственных им видов деятельности	62	24
Рабочие металлообрабатывающей промышленности, машиностроения	61	34
Рабочие нефтедобывающей, газовой промышленности, занятые в геологии и разведке недр	60	35
Неквалифицированные рабочие, занятые в промышленности, строительстве, на транспорте, в связи, геологии и др.	60	23
Работники, занятые подготовкой информации, оформлением документации и учетом	58	31
Специалисты среднего уровня квалификации физических и инженерных направлений деятельности	57	40
Специалисты среднего уровня квалификации в сфере образования	53	29
Неквалифицированные рабочие, общие для всех видов экономической деятельности	53	26
Специалисты высшего уровня квалификации в области естественных и технических наук	51	49
Специалисты высшего уровня квалификации в области биологических, сельскохозяйственных наук и здравоохранения	50	45
Средний персонал в области финансово-экономической, административной и социальной деятельности	50	32
Неквалифицированные рабочие сельского, лесного, охотничьего хозяйств, рыбоводства и рыболовства	43	29
Квалифицированные работники сельского, лесного, охотничьего хозяйств, рыбоводства и рыболовства	42	43

Сумма ответов не равна 100%, так как по методике опроса можно было выбрать несколько вариантов.

1. *Получение профессиональной подготовки.* Если речь идет о молодежи, ориентированной на высшее образование, то можно этот этап назвать – студенчество. На данном этапе происходит накопление социального, профессионального и личностного опыта личности или «социально-профессионального капитала», который выступает стартовым основанием последующего этапа – карьеры. На этапе профессиональной подготовки параллельно накоплению профессионального капитала по мере углубления в выбранную сферу профессиональной деятельности происходит переосмысление уже сделанного выбора с учетом новой ин-

формации, новых социальных отношений, в которые включается личность. Здесь уже можно говорить об определенной удовлетворенности/неудовлетворенности профессиональным самоопределением (выбором будущей профессии, выбором вуза и др.). Ключевой выбор данного этапа, его логическое завершение – это выбор первого места работы (сферы занятости, конкретной организации), который может быть сделан как еще непосредственно на определенном курсе обучения, так и по его завершению, после получения диплома. В результате переоценки сделанного выбора (возможно, с позиции скорректированных за этот период ценностных ориентаций) самоопределяющийся субъект либо утверждает в нем и соответственно следует выбранному профессиональному пути, либо нет. Тогда мы имеем дело с так называемым вторичным самоопределением, когда молодежь трудоустраивается не по специальности или вообще выбирает сферу деятельности совершенно не связанную с полученной в вузе профессиональной подготовкой. Это может быть не только результатом пересмотра первичного выбора, но и осознанной профессионально-образовательной стратегией – получить высшее образование как таковое, изначально не ориентируясь на определенную профессию.

Как результат возникают диспропорции в профессиональной подготовке, когда из 6 млн. Российских студентов почти треть (более 1820 тыс.) – будущие экономисты и управленцы, гуманитариев – еще миллион. В то же время по таким специальностям, как приборостроение и оптотехника обучается чуть больше 50 тыс. Человек, будущих специалистов-химиков – 71 тыс., физико-математические науки изучает 87 тыс. Человек, радиотехнику – 116 тыс. «профессионалов для той самой реальной экономики, о которой мы так много сегодня говорим, у нас готовится в разы меньше, чем для сферы управления и финансов», – фиксирует вице-премьер правительства РФ С. Иванов.

2. *Построение профессиональной карьеры* – самый длительный и имеющий наиболее размытые границы этап. Поскольку карьерный путь личности начинает складываться уже на предыдущих этапах и во многом предопределяется выборами, совершенными на этих этапах. Можно сказать, на этапе профессиональной карьеры реализуются выборы предшествующих этапов, воплощаются планы и намерения, сформированные ранее. Одновременно продолжают процессы переосмысления профессионального выбора и накопления профессионального капитала, что, в свою очередь обосновывает последующие выборы. Характерной особенностью этапа является перемещение или продвижение, связанное с накоплением опыта работы, повышением квалификационного или образовательного уровня, ростом профессионализма и компетентности, выражающиеся в различных формах: повышении в должности, расширении круга обязанностей и полномочий, переходе на другую работу, сопровождающемся сменой организации или сферы занятости и т.д. Характер перемещений может быть разным. Также сюда можно отнести и профессиональную стагнацию (отсутствие перемещений и профессионального роста) или даже профессиональную деградацию (потеря профессионализма, дисквалификация, понижение в должности, переход на менее оплачиваемую, менее перспективную или менее квалифицированную работу, потеря работы и др.). Ключевым моментом данного этапа является вторичный выбор (смена) места работы или сферы деятельности, обычно связанный с профессиональным продвижением, либо вынужденный¹. Также выбор данного этапа можно рассмотреть и более широко: выбор между сменой места работы и продолжением работы на том же месте.

3. *Завершение трудовой биографии*. Обычно этот этап связан с возрастом выхода на пенсию. Основной его характеристикой является подведение итогов своей профессиональной биографии, ее оценка, оценка результатов и достижений, что выражается в субъективном ощущении удовлетворенности/неудовлетворенности достигнутым. Происходит смена интересов личности. Считается, что профессиональные интересы постепенно уступают ме-

¹ Мосичева И.А., Шестак В.П., Гуров В.Н. Высшая школа и дополнительное профессиональное образование: проблемы и решения. Ставрополь, 2007; Попова И.П. Дополнительное профессиональное образование в стратегиях работающих специалистов (1995-2005) // Социс. 2008. №3. С. 79-91.

сто личным (семья, внуки, досуг...), происходит снижение социально-профессиональной активности индивида.

В своем исследовании мы сосредоточили внимание на центральных этапах – этапе профессиональной подготовки (студенчестве) и начале профессиональной карьеры личности и соответственно следующих ключевых моментах самоопределения – выборе вуза¹ и специальности и его оценке, выборе первого места работы и трудоустройстве, смене места работы или профессии и сферы деятельности при построении профессиональной карьеры. Таким образом, основным субъектом самоопределения в нашем исследовании выступает молодежь, а именно: студенческая молодежь, выпускники вузов и молодые специалисты.

Построение концептуальной модели исследования предопределил модульный принцип исследовательских практик.

Модуль 1. Исследование динамики профессиональных и образовательных ценностей, установок, мотивов и планов.

Модуль 2. Исследование социально-демографических различий профессионального выбора современного студенчества: поколенческий анализ. Выявление тенденций влияния социального выбора родителей на формирование профессиональных стратегий студенческой молодежи в динамике с учетом влияния социально-экономических изменений (2005-2007-2009 гг.)

Модуль 3. Исследование реализации профессиональных стратегий молодых специалистов, оценка успешности (эффективности) профессионального самоопределения и карьеры. По данному направлению проводятся когортные сравнения: сопоставляются результаты исследований 2002-2004 гг. (когорты молодых специалистов с профессиональным стажем 2-5 лет) с новыми данными исследования 2009 г. (соответственно опроса и интервью). Это направление позволит зафиксировать изменения в профессиональном становлении в зависимости от специфики периода профессионального развития и карьеры, на котором находится когорта.

Модуль 4. Построение типологии профессиональных стратегий студенческой молодежи и реализация разных типов стратегий трудоустройства, деформация жизненных планов и стратегий выпускников вуза в условиях экономического кризиса.

Два обстоятельства определили необходимость отойти от традиционного (4-летнего) шага мониторинга и провести пятый этап (предыдущие: 1995 г., 1999 г., 2003 г., 2007 г.) спустя всего лишь два года – в 2009 г. С одной стороны, важно было выяснить, насколько на различных аспектах социокультурной жизни студенчества Свердловской области сказались негативные последствия мирового финансово-экономического кризиса, начавшегося в конце 2008 г. и серьезно затронувшего Россию. С другой стороны, нынешний год – рубежный с точки зрения серьезных изменений в российской системе высшего профессионального образования (включая всеобщий переход на ЕГЭ при приеме в вузы и утверждение двухуровневого образования – бакалавриат и магистратура – в вузах). Серьезные исследовательские проблемы возникли и в связи с объявлением 2009 г. как «Года молодежи» (что актуализировало интерес к молодежным проблемам и проблемам студенческой молодежи). Наконец, социологический анализ тенденций и динамики социокультурных процессов в студенческой среде позволяет скорректировать основные направления работы со студенчеством области с учетом стратегии государственной молодежной политики в рамках концепции «2020».

Важная особенность мониторинга «Студент» – методологическая целостность. На всех этапах мониторинга мы стремились придерживаться единых методологических основ и принципов исследования – многомерная модель молодежи; акцент на социальную дифференциацию, растущее социокультурное расслоение и стилевые различия в студенческой среде; понимание студенческого возраста как важного этапа жизненного пути молодого человека, в течение которого приоритетное значение приобретают самореализационные процессы, понимание молодежи как социального ресурса и основанный на этом ресурсный подход к молодежи и студенчеству; рискологический подход. В их разработке мы исходили из само-

¹ См.: Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории выпускников средних школ // Социология образования. 2009. №1. С. 28-45.

реализационной концепции культуры выдающегося отечественного социолога Л.Н. Когана, который был инициатором самой идеи мониторинга, работ наших коллег – уральских социологов по проблемам социологии образования, высшего образования и молодежи (Е.С. Баразгова, Г.Е. Зборовский, Е.Н. Заборова, Г.Б. Кораблева, А.В. Меренков, Б.С. Павлов, В.Г. Попов, Л.Я. Рубина, Е.А. Шуклина и др.), теоретических работ отечественных и зарубежных ювенологов, теории и практики молодежной политики в России. Важную роль в разработке методологических основ, организации, обобщении и анализе результатов всех предыдущих этапов мониторинга сыграл В.Т. Шапко.

На всех этапах мониторинга был сохранен без изменения объект исследования – студенты 3 курсов вузов Свердловской области. Во многом это было связано с тем, что выбор этого курса в качестве объекта исследования полностью себя оправдал.

Сохранена была и такая важная характеристика выборки как направление (профиль) обучения: здесь мы придерживались официальной классификации – технические, естественно-научные, социально-экономические и гуманитарные специальности. Вновь – и это тоже типично для нашего мониторинга – претерпела некоторые изменения структура выборки по вузам, где проходило исследование:

Таблица 2

Структура выборки по вузам (в %% к общему массиву)

Значение	1995	1999	2003	2007	2009
УГТУ-УПИ (Уральский государственный технический университет – УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина)	25	25,8	24,8	15,5	13,3
УГЛТУ (Уральский государственный лесотехнический университет)	-	8	10,7	3,7	-
УрГУ (Уральский государственный университет имени А.М. Горького)	15	14,5	12	9,8	7,7
РГППУ (Российский государственный профессионально-педагогический университет)	-	10,8	14,4	9,8	8,7
УГМА (Уральская государственная медицинская академия)	9	12	-	4,1	8,5
УГАХА (Уральская государственная архитектурно-художественная академия)	4	4,4	-	2,8	6,4
УГЭУ (Уральский государственный экономический университет)	15	14,6	10,1	6,6	6,4
НТГСПА (Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия)	-	10	-	7	5,8
УГГУ (Уральский государственный горный университет)	8	-	-	10	8,2
УрГПУ (Уральский государственный педагогический университет)	11	-	11,1	6,4	9
УрГЮА (Уральская государственная юридическая академия)	13	-	-	5,9	8,5
ГУ (Гуманитарный университет)	-	-	10,1	6,8	3,7
УрАГС (Уральская академия государственной службы)	-	-	5,9	4,5	9
УРГУПС (Уральский государственный университет путей сообщения)	-	-	-	7,1	4,9

Таблица 3

Объём выборки на разных этапах мониторинга (чел.)

Год	1995	1999	2003	2007	2009
Число респондентов	851	994	954	1210	1495

Во многом оставались неизменными и цели исследования: зафиксировать восприятие студентами изменений в социально-экономическом, социально-политическом и социокультурном климате России, выявить динамику ценностных установок, образа жизни и поведения в процессе трансформации российского общества – тем более что за годы мониторинга на смену поколениям студентов, чья социализация начиналась еще в советском обществе пришли два постперестроечных поколения, на чью жизнь пришлось так много ломок, реформ и деформаций. Для реализации целей исследования был использован (как и на трех предыдущих этапах мониторинга) модульный принцип построения инструментария. Многие вопросы (и варианты ответов на них) были повторены в неизменном виде. Конечно, жизнь заставила внести некоторые изменения и в эти вопросы (и особенно – в варианты ответов). Так, за последние годы перечень политических партий в России сильно обновился, что привело к серьезной корректировке соответствующих вариантов ответов на вопрос о доверии к ним. На

третьем этапе мониторинга (в 2003 г.) в анкету вошли новые вопросы (об отношении к здоровью, медицинским услугам, об оценках работы различных вузовских служб и подразделений) и даже новый блок вопросов – об отношении студентов к различным аспектам стратегического плана развития екатеринбурга (в дальнейшем этот блок был снят). Заметно усилился интерес к мнению студентов о качестве образования. В анкету 2007 г. был включен целый ряд вопросов, углубляющих анализ роли студенческой профсоюзной организации и администрации вузов в социальной защите студенчества (в частности, о студенческом проездном билете, устройстве детей из студенческих семей в дошкольные учреждения). Дополнена анкета была и вопросами об отношении студентов к межвузовской газете «Студик». В 2009 г. Часть этих вопросов была скорректирована с целью выявить: как сказался на студентах финансовый кризис?

Важный аспект динамики социокультурных ориентаций студенчества – его профессиональное самоопределение. Самоопределение личности в профессии трактуется в узком смысле как выбор профессии или серия последовательных профессиональных выборов, в широком – как профессиональный путь личности, реализация себя в профессии в течение всей жизни. На уровне общества самоопределение означает интеграцию определенных слоев молодежи в социально-профессиональную структуру. Профессиональное самоопределение – сложный процесс интеграции молодежи в социально-профессиональную структуру общества, который реализуется на личностном уровне через ценностный выбор личностью вариантов своего профессионального развития.

Процесс профессионального самоопределения детерминирован как социальными факторами (рынок труда, престиж профессий, функции высшего образования в обществе, государственная политика в сфере образования), так и личностными, субъективными (профессиональное самосознание личности). Тенденции общественного сознания (шкала престижа профессий и значимость образования в обществе), с одной стороны, и конкретные социально-экономические условия, с другой, определяют характер воздействия социальных институтов и групп на процесс профессионального самоопределения личности. Среди социальных институтов, влияющих на данный процесс – семья, сверстники, школа, вуз, работодатели (фирмы, компании, предприятия), государство и другие.

Субъективно результат самоопределения оценивается личностью как удовлетворенность различными аспектами профессиональной деятельности и своим профессиональным становлением в целом. На основе данной оценки личность формирует свои профессиональные и жизненные планы, намерения и идеалы, которые являются мотиваторами настоящей профессиональной активности (учебы, повышения квалификации, получения дополнительного образования и др.) на актуальном этапе профессионального самоопределения. На каждом этапе процесса профессионального самоопределения трансформируется его содержание; а на уровне общественных отношений меняется субъект профессионального самоопределения. Длительность процесса профессионального самоопределения позволяет выявить ряд ключевых моментов, каждый из которых обладает своей уникальной значимостью для субъекта самоопределения. Мы сосредоточили свое внимание, на наш взгляд, на наиболее существенном этапе самоопределения молодежи – студенческом.

Становление профессионала – важный этап социализации, получение экономической автономии, формирование независимости индивида. Процесс формирования профессионала не может быть сведён к передаче и усвоению суммы конкретных знаний и навыков. Подобная технократизация обучения, ориентация на выпуск узких специалистов выхолащивает суть профессионализма, порождает профессиональный абсентизм. Понятие профессионализма соотносимо с общим социокультурным потенциалом личности. Профессиональное образование предполагает формирование навыков саморазвития, самообразования, формирование у индивида внутренней потребности в получении знаний. Наряду с этим, обучение профессии – это ещё усвоение определённых способов мышления и практик, характерных для данной профессии, определённых традиций и норм поведения, профессиональной этики, культуры. Профессиональное высшее образование в качестве необходимого элемента включает и фор-

мирование аналитических и критических способностей. Перечисленные особенности профессионала дают основания рассматривать его, вслед за Т. Парсонсом, как модель идеального гражданина, а университеты как опору гражданственности. Рассматривая процесс формирования современных молодых профессионалов, анализируя их оценки и мнения, исходим из того, что уровень развития процесса профессионального самоопределения студентов можно оценивать как становление социокультурных основ гражданственности.

С поступлением в вуз вопросы профессионального выбора, поиска своего профессионального пути не только не перестают интересовать молодежь, напротив, студенты переосмысливают свой выбор, оценивают его с учетом новых знаний, полученного опыта учебы в вузе по выбранной профессии, взаимодействия с преподавателями, студентами старших курсов, одногруппниками. Для третьекурсников проблема профессионального самоопределения актуальна именно в данном аспекте. Насколько они уверены в своем выборе, с какими проблемами сталкиваются при освоении своей профессии, какие профессиональные планы строят студенты третьего курса, и какое место в этих планах они отводят своей будущей специальности? Для ответа на эти и другие вопросы обратимся к результатам мониторинга.

Исходный момент – удовлетворенность выбором вуза и профессии.

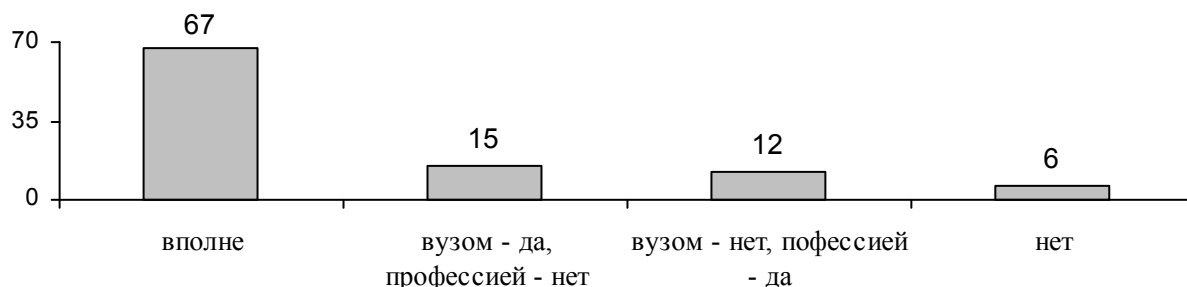


Рис. 1. Удовлетворенность вузом, профессией (% ответивших).

В целом ситуация с удовлетворенностью благополучна. Как видим, процент разочарованных выбором профессии и вуза одновременно невелик, а доли тех, кто не удовлетворен либо профессией, либо вузом примерно одинаковы. Последний факт, на наш взгляд, не выходит за рамки обычной статистики отсева, происходящего в вузе на младших курсах.

В целом ситуация сохранилась стабильной: большинство третьекурсников довольны и выбранным вузом, и осваиваемой профессией. Однако в той или иной степени недовольных, разочарованных достаточно много – 33% (более трети опрошенных). Соотношение удовлетворенных и неудовлетворенных вузом остается в основном стабильным на всех этапах мониторинга – с несомненным преобладанием первых. Такое же соотношение применительно к профессии менялось за годы мониторинга и выросло за 1995 – 2009 гг. в 2, 4 раза.

Особых различий в удовлетворенности и вузом, и будущей профессией по полу и формам обучения (бюджет-контракт) практически нет. По направлению, профилю обучения эти различия таковы: чуть больше удовлетворенных вузом среди «технарей» (85%), «экономистов» и «естественников» (82%), удовлетворенных будущей профессией – среди «естественников» (83%). Оценки удовлетворенности вузом и профессией довольно заметно различаются у респондентов разных вузов. Меньше всего довольны выбранной профессией респонденты – студенты УрАГС, хотя вузом большинство опрошенных довольны. В тройку вузов с наименьшим количеством вполне удовлетворенных вузом и профессией входят также РГППУ и УрГПУ. Самый осознанный выбор вуза и профессии оказался у респондентов из УрГЮА. В тройку лидеров входят также «экономисты» и «железнодорожники».

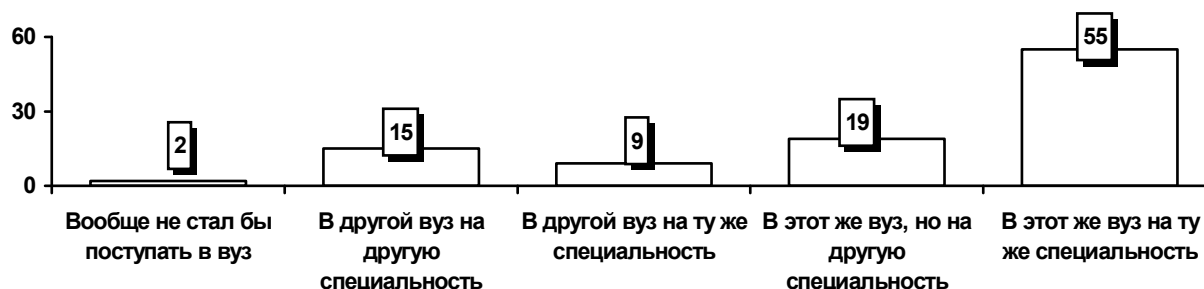
Таблица 4

Распределение удовлетворенности вузом, профессией по вузам (% от ответивших)

Значения	Вуз												
	УГТУ-УПИ	УрГУ	УрГАХА	РГПУ	УрГПУ	УрГЮА	УрГЭУ	УрАГС	УГТУ	УГМА	НТГСПА	УрГУПС	ГУ
вполне	68	74	62	54	54	85	80	50	77	72	57	78	65
вузом - да, профессией - нет	9	21	10	14	14	7	10	40	15	5	25	16	5
вузом - нет, профессией - да	12	3	22	23	21	4	7	3	6	20	8	5	24
нет	11	2	7	9	10	4	3	7	2	4	10	-	5

Каждый десятый опрошенный из УГТУ-УПИ, УрГПУ и НТГСПА не доволен ни выбором вуза, ни выбранной профессией. Этот показатель представляется оправданным, так как в техническом вузе масса специальностей, о которых абитуриент в принципе не может иметь никакого представления до начала обучения, отсюда и высокий процент разочарований; что касается педагогических вузов, то, по нашему мнению, причины неудовлетворенности коренятся в объективных трудностях профессии, не всем студентам оказывается по плечу призвание педагога. Сравнение в динамике по тем вузам, студенты которых участвовали в опросе и на предыдущем этапе мониторинга в 2007 г., выявляет изменения в удовлетворённости студентов осваиваемыми профессиями. В УрАГС число студентов, неудовлетворённых осваиваемой профессией, выросло более чем в 1,5 раза. Подобная ситуация и в УрГЮА: в 2007 г. лишь 4% студентов были не удовлетворены будущей профессией, а в 2009 г. таких уже 11%. В УГТУ-УПИ количество студентов, удовлетворённых сделанным выбором профессии выросло на 12 %. По-видимому, эти изменения связаны с динамическими процессами на рынке труда, ростом спроса на технических специалистов. Полученные нами данные – в основном, в тенденции – близки к результатам исследований наших коллег.

**Рис.2. Потенциальный повторный выбор вуза старшекурсниками
(РейтОР // Российская газета-Экономика. 2007. 5 апреля)**

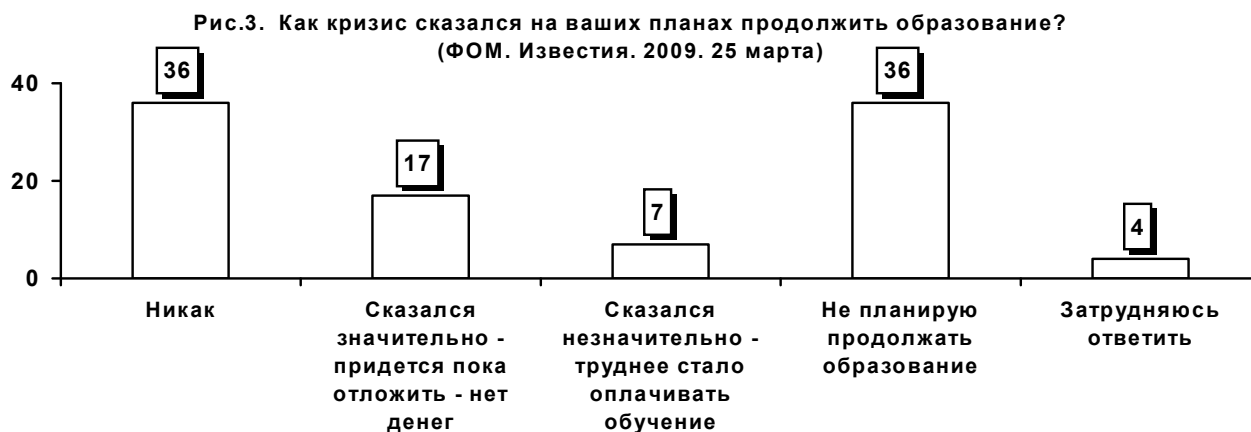


Как видим, 3 из каждых 4 удовлетворены вузом, 2 из каждых 3 – специальностью.

Возможен и иной вариант анализа – выявление тех вузов, в которых разрыв между двумя формами удовлетворенности наиболее велик. Заметно выделяются две крайние группы вузов: в одних (УГАХА, УГМА, ГУ) удовлетворенность профессией выше, чем вузом; в других (УрГУ, УрАГС) – наоборот. В остальных вузах разрыв между этими формами удовлетворенности невелик, отличие лишь в его уровне: в ряде вузов (УрГЭУ, УрГЮА) уровень удовлетворённости и вузом и профессией одинаково высок, а в других (РГПУ, УрГПУ) – низок.

Кризис практически не отразился на ответах наших респондентов (третьекурсников). В то же время можно прогнозировать, что в дальнейшем его влияние будет ощущаться сильнее. Судить об этом можно, в частности, по следующим данным:

Как видим, почти каждому третьему придется отказаться от планов продолжения образования, каждому пятому – отложить реализацию этих планов.



Анализ данных мониторинга позволил выявить интересную закономерность: половина студентов вполне удовлетворены профессией, вузом, но не планируют работать по специальности, свою будущую занятость с получаемой профессией не связывают. Для объяснения этого феномена нужно учесть расплывчатость, многозначность концепта «удовлетворённость деятельностью». Представляется убедительной позиция исследователей, обосновывающих динамическую модель удовлетворённости/неудовлетворённости трудом, в данном случае учебным¹. Наряду с понятием «степень удовлетворённости трудом» исследователи выделяют различные *формы* (качественная характеристика) удовлетворённости. Разные формы удовлетворённости: «смирившаяся», когда люди приспосабливаются к ситуации снижением своего уровня мотиваций, либо перемещения своих стремлений на нетрудовую активность; *стабильная или фиксированная удовлетворённость, прогрессивная удовлетворённость*, связанная с растущими уровнем стремлений, требований человека. Дифференцируется и процесс неудовлетворённости (фиксированная и конструктивная). Среди студентов, не планирующих работу по специальности, но удовлетворенных и профессией, и вузом, есть «псевдудовлетворённые», приобретающие «знаки образованности», равно как и среди тех, кто не думает работать по специальности, потому что не нравится ни будущая профессия, ни вуз. Но данные нашего мониторинга позволяют предположить: средние показатели полной удовлетворённости студентов получаемой услугой профессионального высшего образования завышены. Только 1 из 8 таких студентов, казалось бы, вполне довольных обучением, не высказал тех или иных замечаний по содержанию или по организации учебного процесса.

В ходе обсуждения проблемы «Кого готовит высшая школа и кто требуется стране» на заседании Общественного совета при Минобрнауке РФ (конец ноября 2008 г.) Я. Кузьминов представил результаты современных исследований²: более 50% российских семей считают: для их ребёнка очень важно иметь высшее образование; более трети уверены: лучше любое высшее образование, чем хорошее среднее; около 50% студентов уделяют мало внимания профессиональной составляющей учебной программы, и столько же затем идут работать не по специальности; большая часть студентов имитируют обучение. Почти 50% из них сдают рефераты, эссе и курсовые работы, скачанные из Интернета (на I курсе – 47,2%, на II – 48,8%, на III – 50,9%, на IV – 51,7%).

Обратимся к результатам мониторинга, характеризующим качество процесса обучения. Данные 2009 г. мало отличаются от данных 2007 г. Отметим лишь ряд моментов, связанных с профессиональным самоопределением. Прежде всего, достаточно высоко (у каждого четвертого) опасение, что после окончания вуза не смогут устроиться по своей профессии. На таком же уровне и неудовлетворенность слабой связью получаемых в вузе знаний с жизнью и реальной работой по профессии. Наконец, хотя и наметилась тенденция к улучшению си-

¹ Бюссинг. А Мотивация и удовлетворённость //Управление человеческими ресурсами. СПб., 2008. С. 777-792 .

² Закорюкина О. Студентом можешь и не быть, специалистом стать – придется // Вечерний Екатеринбург, 2008. 28 ноября. vezak@um.ru

туации, каждый пятый (2007 г.) – седьмой (2009 г.) отмечает слабую, устаревшую техническую базу обучения, что особенно тревожно для студентов технических вузов.

Таблица 5

Динамика профессиональных планов студентов 1995-2009, % ответивших

Профессиональные планы	1995	1999	2003	2007	2009
Работать по специальности	66	46	48	42	44
Основать свое дело, бизнес	24	17	29	19	16
Еще нет никаких определенных планов на будущую работу	11	11	18	14	14
Продолжить образование (второе высшее образование)	11	13	23	11	10
Работать не по специальности	12	12	12	10	7
Поехать учиться или работать за границу	16	9	15	7	10
Посвятить себя дому, семье	14	3	8	3	4
Заняться научно-исследовательской работой	5	2	5	3	3
Жить за счёт случайных заработков	5	4	1	1	1

Важный аспект профессионального самоопределения студентов – это *планирование своей будущей профессиональной карьеры*.

Получая профессиональную подготовку в вузе, студенты уже на третьем курсе планируют свою будущую профессиональную карьеру. Только 14% третьекурсников, согласно результатам опроса, не имеют определенных профессиональных планов на ближайшее будущее. Существенная часть студентов (почти половина) связывают будущее с работой по выбранной специальности. Если сопоставить структуру профессиональных планов с 1999 по 2009 гг. (за 10 лет), то в целом резких изменений не произошло. Экономический кризис, существенно повлиявший на рынок труда, внесет свои коррективы в планы студенческой молодежи, но видимо это произойдет не раньше, чем на рынок труда выйдет первый «кризисный» выпуск. Пока же ситуация во многом повторяет положение 2007 г. Основные изменения профессиональных планов студентов произошли в период с 2003 по 2007г. За это время, можно сказать, возросла реалистичность намерений молодежи: резко снизилось число студентов, планирующих открыть свой бизнес (с 29% до 19%), получить второе высшее образование (с 23% до 11%), устраиваться за границей (с 15% до 7%). Эти тенденции, наметившиеся в 2007 г. прослеживаются и сегодня.

Данные мониторинга позволяют зафиксировать противоречивую ситуацию на рынке услуг высшего профессионального образования. Наряду с ростом общей удовлетворённости студентов выбранной профессией *сохраняется тенденция снижения доли студентов, планирующих после окончания обучения работать по полученной специальности*. Число таких студентов за 1995-2009гг. сократилось в 1,5 раза. Это позволяет говорить о сохраняющейся и даже нарастающей тенденции депрофессионализации, когда содержание получаемой профессии постепенно утрачивает свое определяющее значение, перестаёт быть ведущим фактором мотивации выбора места и формы трудовой деятельности. Будущая профессия нравится, но работать по ней не планируется.

С одной стороны, это может быть свидетельством растущего престижа профессионализма в общественном сознании, осознанием того, что профессионалы являются необходимым условием становления информационного и гражданского общества в России. С другой стороны, общепризнан тот факт, что материальное положение профессионалов сегодня не позволяет им реализовать свой потенциал, вести образ жизни среднего класса. Это противоречие оценок и мнений проявляется в ответах студентов ещё и в том, что традиционно ожидаемый от будущей занятости, наряду с возможностью получать высокие доходы, «творческий, интересный характер работы» в сознании каждого *второго* третьекурсника не связывается с получаемой специальностью.

Доля студентов, *готовых основать своё дело* за годы мониторинга была столь же неустойчивой, как и положение малого бизнеса в обществе. В 1999 г. их число уменьшилось в 1,4 раза в сравнении с 1995 г., потом подъём 2003 г. (увеличение в 1,7 раз), опять спад в 2007 и 2009 гг. Экономический подъём, наблюдаемый в Свердловской области в течении ряда последних лет стимулировал рост экономической активности населения, привёл к увеличению занятости в экономике области. Уровень экономической активности возрос с 65,6 % в 2002

до 70, 3 % в 2007 г.¹ Статус и стабильная оплата труда наёмного работника, квалифицированного профессионала выглядит привлекательнее неустойчивых доходов индивидуального предпринимателя.

В рамках антикризисных мероприятий для сдерживания роста безработицы, снижения зависимости населения от крупных экономически нестабильных предприятий в правительственных программах предлагается ряд мероприятий по содействию развитию малого предпринимательства и самозанятости граждан (реализация проекта «Начни своё дело», обучение основам предпринимательства, микрофинансирование начинающих предпринимателей). Можно предположить, что реализация этих мер в условиях системного финансового кризиса активизирует интерес студентов к предпринимательской деятельности.

В 2009 г. доля студентов, *не имеющих определенных профессиональных планов*, сохранилась на уровне 2007 г., это 1 из 7 опрошенных. Этот показатель достаточно значимый, ибо, по мнению специалистов, наличие на данном возрастном этапе развернутых жизненных планов не только опосредует личностные выборы, но и служит основанием социально-психологической адаптации в более позднем возрасте.

Специфика профессиональной подготовки в различных вузах накладывает отпечаток на профессиональные планы студентов конкретного вуза.

Таблица 6

Профессиональные планы студентов разных вузов в 2009 году, % ответов

Вузы	Значения								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
УГТУ	42	5	4	4	24	4	15	3	13
УрГУ	25	7	12	4	14	6	15	1	26
УГАХА	41	3	14	0	22	1	23	1	12
РГППУ	32	10	9	1	22	4	16	1	14
УрГПУ	41	9	13	1,5	13	3	8	2	18
УГЮА	71	2	9	3	10	2	2	0	8
УГЭУ	46	4	8	2	23	4	7	2	14
УРАГС	33	11	10	7	17	5	6	0	21
УГГУ	39	8	10	1	23	3	8	1	14
УГМА	72	1	13	6	4	1	2	1	8
НТГСПА	21	22	24	6	11	6	7	1	16
УрГУПС	54	11	7	1	15	7	3	0	11
ГУ	49	0	7	2	13	4	15	0	17

Значения в столбцах:

1. Работать по специальности 2. Работать не по специальности 3. Продолжить образование 4. Заняться научно-исследовательской работой 5. Основать свое дело, бизнес 6. Посвятить себя дому, семье 7. Поехать учиться или работать за границу 8. Жить за счёт случайных заработков 9. Еще нет никаких определенных планов на будущую работу

Как и в 2007 г. ориентированы на работу по специальности в большей степени студенты УГЮА и УГМА. Интересно, что именно в этих вузах наиболее высокие показатели удовлетворенности выбранной профессией. Возможно, эти данные говорят о том, что в нашем обществе начинает формироваться иерархия престижа, сходная с традиционной западной иерархией, на вершине которой находятся врачи и юристы. Открыть свое дело планируют чаще других, как и два года назад, студенты УГЭУ, РГППУ, УРАГС и студенты УГТУ, УГГУ, УГАХА. Существенно выше, чем в остальных вузах, намерение уехать работать или учиться за границу у студентов УГАХА (каждый пятый). Студенты НТГСПА ориентированы на получение второго (непедагогического) образования, что связано, скорее всего, со сменой профессии. В целом у студентов педагогических вузов по-прежнему самое неблагоприятное соотношение ориентаций на работу по специальности и не по специальности (НТГСПА – 1:1), хотя наметились позитивные тенденции в РГППУ – 3:1 вместо 1,3:1 в 2007 г., а в УрГПУ – 4:1 вместо 1,5:1. В негативном направлении изменилось подобное соотношение у

¹ Программа поддержки занятости населения Свердловской области в 2009 году / Утверждена постановлением Правительства Свердловской области от 14.01.2009, №5-ПП

студентов УрГУ и УРАГСА. За два года произошли позитивные сдвиги в профессиональных планах студентов УГТУ-УПИ: соотношение ориентаций на работу по специальности и не по специальности изменилось от 2,1: 1 до 8:1, что отражает изменение структуры спроса на рынке труда, рост востребованности технических специалистов.

В 2009 г. как и в 2007 и 2003 гг., весьма низка ориентация студентов на научную карьеру, в том числе и в классическом университете (УрГУ). В некоторых вузах намерение заниматься научной деятельностью даже снизилось: в УрГУ – с 9% до 4%, в УрГЮА – с 8% до 3%. Объясняется это невысоким статусом научного работника в нашем обществе. Сфера науки и образования, в оценке студентов, занимает последнее место в иерархии наиболее перспективных областей деятельности для профессионального роста и успешной карьеры (только 2% студентов ее отметили, в сравнении со строительством – 65% или торговлей и сферой услуг – 63%); к тому же уже давно воспринимается как низкооплачиваемая сфера (74%). Таким образом, выявленная тенденция подтверждается, несмотря на рассмотрение некоторыми студентами поступления в аспирантуру как возможного дополнительного варианта своей будущей профессиональной карьеры.

Соответственно определенность профессиональных планов, перспектив профессиональной карьеры может быть оценена как «расширение жизненной перспективы». Наличие и характер профессиональных планов – значимая составляющая модели профессиональной самореализации будущего профессионала. Социальное самочувствие студентов, имеющих определённые планы на будущее, более позитивно, чем у остальных. Установка на то, чтобы жить днём сегодняшним, не забывая себе голову проблемами, характерна для тех, кто, либо не имеет никаких планов, либо они весьма неопределенны или студент не думает работать по специальности, возможно посвятив себя семье. Доля студентов, ориентированных на продолжение образования, занятия научно-исследовательской деятельностью за прошедшие два года не изменилась. Учитывая растущую напряжённость на рынке труда можно прогнозировать рост числа студентов, вынужденных продолжить своё обучение или пройти профессиональную переподготовку.

Не выявлено существенных различий в профессиональных планах студентов бюджетной и контрактной форм обучения. Определённые незначительные различия между ними сохраняются лишь в мотивации выбора услуги профессионального высшего образования. Мотивация студентов, непосредственно оплачивающие своё обучение, чуть более утилитарна: их привлекает перспектива найти хорошую работу после вуза и желание получить диплом (неважно какой).

Символический характер потребления услуги профессионального образования, когда скорее потребляется бренд, репутация вуза, знак образованности, по Ж. Бодрийяру, чем содержание услуги, отчётливее выражен у студентов контрактной формы обучения.

Важный аспект анализа профессионального самоопределения студентов – *мотивация их профессиональной деятельности*. В рамках мониторинга в качестве инструмента такого анализа использовался вопрос: «Что для Вас наиболее значимо в будущей работе?»

В структуре мотивов профессиональной деятельности сохраняются *прагматические* ориентации на высокий доход и построение карьеры. В целом иерархия мотивов профессиональной деятельности осталась прежней – по сравнению с 2003, 2007 гг. Тем не менее, можно отметить ее выравнивание: нет такого существенного отрыва мотивов высоких заработков, творческой работы и возможности сделать карьеру от остальной группы мотивов. Ориентация на высокие заработки снизилась на треть в сравнении с 2003 г., и на 19% за последние два года. Эти изменения, возможно, дают основания осторожно прогнозировать утверждение в сознании молодежи «*постматериальных ценностей труда*», которые уже давно распространены в развитых странах, но наряду с этим они отражают снижение уровня притязаний и ожиданий молодёжи в ситуации финансового кризиса.

Таблица 7

Динамика мотивов профессиональной деятельности 1999-2009, % ответов

Что значимо в будущей работе?	1999	2003	2007	2009
Возможность получать высокие доходы	77	80	77	58
Творческий характер работы	56	60	59	48
Хороший, дружный коллектив	51	53	44	33
Возможность профессиональной карьеры	47	48	48	36
Соответствие профессии способностям и умениям	46	38	46	36
Самостоятельность, независимость, отсутствие регламентации	36	30	22	16
Возможность достичь признания и уважения	34	36	36	33
Возможность самореализации	32	35	36	30
Возможность принести пользу людям	32	22	29	28
Связь с современной техникой, новыми технологиями	20	15	19	14
Высокий престиж профессии	18	18	20	20
Высокий пост, власть	17	15	16	17

В мотивационном профиле каждого человека присутствует сочетание всех или некоторых из мотивационных типов в определённой пропорции, при доминировании какого-то определённого типа. Исследователи предлагают различные классификации мотивационных типов персонала¹. Общая черта *мотивационного профиля* студенчества в том, что в профессиональных ожиданиях невелик удельный вес *избегательной мотивации*, преобладают *достижительные мотивы разных типов*: инструментальный, когда интересуется цена будущего труда, а не его содержание; профессиональный, интересуется и содержанием будущей работы; патристический, важно общественное признание. Эти типы мотиваций неравнозначно представлены среди студентов разного профиля подготовки, пола и формы обучения. Эти деления накладываются, пересекаются. Так, профессионально и карьерно-ориентированные мотивационные типы одинаково представлены как среди работающих, так и среди неработающих студентов. Представленность разных мотивационных типов отличается в зависимости от *профиля, формы подготовки, пола респондентов*. Инструментальное отношение к профессии присуще студентам и студенткам одинаково, этот мотив отметили 2 из 3 респондентов, карьерные настроения сильнее выражены у юношей. Объединение третьекурсников в общности по доминирующему мотивационному профилю можно оценить как формирование моделей профессиональной самореализации потенциальных профессионалов.

Анализ профессиональных планов и мотивов профессиональной деятельности позволяет выявить ряд особенностей. Третьекурсники, планирующие после окончания обучения работать по специальности, в 1,5 раза чаще других отмечали такие мотивы, как соответствие работы способностям, возможность принести пользу людям (альтруистические ценности), возможность достичь профессионального признания и уважения. Те, кто планирует работу не по специальности, чаще выделяют такие мотивы, как самостоятельность, независимость, возможность работать в хорошем коллективе. Эти студенты, как правило, не удовлетворены получаемой образовательной услугой, ни её содержанием (осваиваемой профессией), а иногда и вузом. Неудовлетворённый потребитель образовательной услуги (недоволен и профессией, и вузом или только осваиваемой профессией) при выборе вуза руководствовался внешними по отношению к ней факторами. В два раза чаще других они отмечали, что мотив поступления – желание получить диплом, неважно, где и какой; не хотелось идти в армию, легче было поступить. Наряду с вышеизложенным, в ходе исследования выяснилось, что профиль обучения (формирующийся профессиональный статус) накладывает отпечаток на структуру профессиональных ожиданий студентов-третьекурсников.

Студенты-архитекторы отмечают значимость для будущей работы её творческого характера в два раза чаще, чем юристы и экономисты. Студенты-юристы ориентированы на воз-

¹ Нагимова З. А. Управление персоналом на предприятиях гостиничного бизнеса. СПб., 2004. С. 83-96.; Магура М., Курбатова М. Секреты мотивации // Управление персоналом. 2007. № 13-14.

возможности достижения признания и уважения на профессиональной стезе, для них важен высокий престиж и возможность принести пользу людям.

Таблица 8

Влияние профиля обучения на структуру профессиональных ожиданий (% ответов)

Что наиболее значимо в будущей работе?	Профиль обучения			
	Гум.	Соц.-эконом.	Ест.	Техн.
возможность получать большие заработки, высокие доходы	55	67	48	65
творческий, интересный характер работы	54	46	46	44
соответствие профессии моим способностям, знаниям, умениям	35	40	42	29
карьера, достижение высокого уровня профессионализма	35	40	38	35
возможность достичь признания, уважения	33	33	38	29
возможность полнее реализовать свой потенциал	31	26	32	30
возможность работать в хорошем, дружном коллективе	31	31	29	40
возможность принести пользу людям	28	22	41	24
высокий престиж профессии	20	21	25	17
возможность занять высокий пост, власть над другими людьми	17	23	13	18
самостоятельность, независимость, отсутствие мелочной опеки	16	24	11	16
связь с современной техникой, новейшими технологиями	8	7	23	22

Студенты-медики чаще, чем в среднем по массиву, отмечают важность полезности своей будущей профессиональной деятельности для людей. Будущие экономисты ориентированы преимущественно на высокий пост, карьеру. Анализ ответов третьекурсников о перспективах будущего трудоустройства отражает *определённую инерционность мышления*. Мировой финансовый кризис, угроза массовых высвобождений, сокращение числа вакансий на рынке труда ещё не повлияли в полной мере на их оценки. По состоянию на 01.01.2009 г. рынок труда Свердловской области характеризовался рядом негативных показателей. Так, зафиксирован уровень безработицы, определяемой по методологии МОТ (Международной организации труда) – 5,8 % от экономически активного населения, уровень регистрируемой безработицы – 1,58 %. Количество заявленных вакансий снизилось в 2,6 раза, а 66 предприятий области заявили о предстоящих массовых увольнениях. В такой ситуации выпускникам и студентам устроиться на работу будет непросто, но по инерции прошлого опыта их ответы достаточно оптимистичны, о чем можно судить по ответам на вопрос: «Легко ли в вашем городе, районе найти хорошую работу?»

Таблица 9

Легко ли найти хорошую работу в динамике 2007-2009 гг. (% ответивших)

Значения	2007	2009
Да, легко	13	16
Не очень легко, но можно	67	61
Крайне трудно	11	12
Затрудняюсь ответить	9	11

В целом 1 из 6 респондентов уверен, что хорошую работу найти легко. Но среди работающих студентов так считает каждый пятый, а среди неработающих – каждый десятый. Массовидным (присущим 2 из каждых 3 опрошенных) является мнение, что найти хорошую работу, хотя и не легко, но можно. Оптимистично оценивают свои перспективы на рынке труда студенты гуманитарного, естественнонаучного профиля подготовки и «технари». Примечательно, что более реалистичные оценки своих шансов по трудоустройству дают «экономисты», хотя традиционно именно они были уверены в своей востребованности на рынке труда. Влияние напряжённой ситуации на рынке труда повлияло на выбор такой формы трудоустройства как распределение, его выбрал один из шести опрошенных в 2007 г. и каждый четвёртый в 2009 г. Любопытно, что четверть опрошенных студентов предпочли организованному трудоустройству через МБТ, службы занятости распределение. Для решения вопросов трудоустройства выпускников в большинстве своем не имеющих опыта работы в пакете правительственных антикризисных мер планируется создание временных рабочих мест, на которые выпускники будут распределяться. Кто будет этим заниматься? Значитель-

ная часть, до 40% опрошенных студентов УрГЮА, УрГУПС, УрАГС предпочли бы централизованное распределение, в то время как половина опрошенных студентов УГМА, УрГУ, УрГПУ выбирают свободное трудоустройство. Эти выборы можно рассматривать как косвенный показатель уверенности студентов в своём профессиональном будущем, в своей востребованности на рынке труда.

Таблица 10

Легко ли найти работу? (2009 г.; по профилю подготовки), % ответивших

Значения	Профиль подготовки			
	Гум.	Соц.-эконом.	Ест.	Техн.
Да, легко	17	10	19	16
Не очень легко, но можно	62	63	60	62
Крайне трудно	13	14	9	1
Затрудняюсь ответить	8	13	12	11

Таблица 11

Предпочитаемые формы трудоустройства (% ответивших)

Значение	1999	2003	2007	2009
Свободное трудоустройство	39	36	45	45
МБТ, службы занятости	46	46	39	32
Распределение	15	18	16	23

Обобщая и сравнивая результаты опроса третьекурсников 2009 г. и предыдущих этапов мониторинга, отметим следующие тенденции.

Тенденция прагматизации мотивов трудовой деятельности и профессиональных планов достаточно устойчива. Иерархия мотивов остаётся прежней, ведущим мотивом остаётся высокая зарплата. Анализ удовлетворённости студентов профессиональным выбором и их профессиональных планов позволяет выявить противоречивую тенденцию. За период с 1995 по 2009 гг. почти вдвое выросло число студентов, вполне удовлетворённых своим профессиональным выбором, но в то же время в 1, 5 раза уменьшилась доля третьекурсников, планирующих после обучения работать по полученной специальности. Это может быть свидетельством растущего престижа профессионализма в общественном сознании, осознанием того, что профессионалы являются необходимым условием становления информационного и гражданского общества в России. С другой стороны, общепризнан факт, что материальное положение профессионалов сегодня не позволяет им реализовать свой потенциал, вести образ жизни среднего класса.

Не соответствует реальности стереотип восприятия студентов-контрактников как детей обеспеченных родителей, обучающихся только на родительские деньги. Среди 40% работающих студентов в равной степени представлены студенты бюджетной и контрактной форм обучения. Не выявлено, как и в 2007 г., существенных различий в профессиональных планах студентов бюджетной и контрактной форм обучения. Определённые различия между ними сохраняются лишь в мотивации выбора услуги высшего профессионального образования. Наряду с тем, что каждый второй и «бюджетник», и «контрактник» среди мотивов выбора вуза указали интерес к профессии, студенты бюджетной формы обучения чаще отмечали соответствие выбранной профессии, вуза своим способностям, влияние профессионально-ориентированного обучения (специализированный класс, техникум, лицей). Мотивация студентов, оплачивающих своё обучение, более утилитарна: их привлекла перспектива найти хорошую работу после вуза и желание получить диплом (неважно какой). В целом, по бюджетникам и контрактникам вырисовывается весьма важная для понимания сути *социального расслоения студенчества* ситуация: образование в целом все более становится платным. Для родителей нередко плата на подступах к вузу (спецклассы, гимназии, подготовительные курсы и т.д.) – своеобразная форма сократить свои «издержки» за дальнейшее обучение ребенка в вузе. У коллективного плательщика, у студента, обучающегося на бюджетной основе, следовательно только частично оплачивающего получаемую услугу (затраты времени, когнитивных ресурсов), сильнее выражено стремление к профессиональной самореализации. Мотивация студентов, полностью оплачивающих своё обучение, более утилитарна, их привлекает перспектива найти хорошую работу после вуза и желание получить диплом (неважно

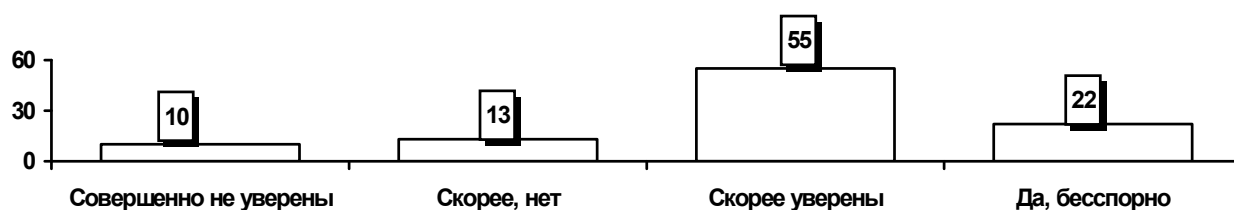
какой). Это ещё один аргумент того, что услуга профессионального высшего образования – *смешанное общественное благо*, перекладывание всех затрат на её получение на плечи семей-домохозяйств, не отвечает долговременным интересам всех субъектов взаимодействия. По Болонской декларации образование понимается как общественное благо и общественная ответственность.

По итогам мониторинга выяснилось, что студент, работающий по специальности, более рациональный и компетентный пользователь образовательной услуги, требователен к её содержанию, более уверенно ведёт себя на рынке труда. С определённой осторожностью можно предположить, что работающий по профилю обучения студент имеет больше шансов успешного формирования профессиональной идентичности.

С тем, чтобы не страдало качество обучения можно рекомендовать администрации вузов продумать концепции организации производственных практик, особенно для студентов технического и естественнонаучного профилей. Выяснилось также, что профессионально-ориентированный студент – не только более перспективный специалист (работник), но и чаще – личность с сформированными жизненными планами, имеющий жизненную перспективу, что безусловно отвечает интересам конечных пользователей – работодателей и государства. Важно обратить внимание на следующий момент, вытекающий из сравнения результатов разных социологических исследований: значительная часть студентов в основном уверена, что их будущая работа будет связана с осваиваемой специальностью.

Рис. 4. Уверены ли старшекурсники, что их будущая работа будет связана с получаемой специальностью?

(РейтОП // Российская газета/ Экономика. 2007. 5 апреля).



В реальности же работает по специальности после окончания вуза лишь 1 из 2 выпускников. А это означает, что деформация профессиональных планов выпускников определяется не только сменой их ориентиров. В период обучения в вузе происходит *дифференциация студентов*, связанная не только с *аскриптивным статусом*, но и с собственной активностью в учебной, общественно-полезной, научно-поисковой, экономической деятельности, то есть с *формирующимся стилем потребления* образовательной услуги. Изучение особенностей стилей потребления услуги высшего профессионального образования важно потому, что его *особенности* отчасти предопределяют будущий социальный статус специалистов, и являются прообразом распределения в социальной структуре группы населения с высшим образованием. Традиционные и новые слои российского общества воспроизводятся с участием этой молодежи. Особенность современного студенчества – процесс его включения в общественную жизнь идет не только *через формальное* участие в учебной деятельности и профессиональной подготовке, но и путем формирования способов *собственной активности* и выбора форм социального взаимодействия, путем формирования особых стилей потребления этой образовательной услуги.

У многих молодых людей (даже получивших высшее образование) продолжительность *социализационного* периода затягивается. Это порождает серьезные социальные издержки: полученное образование оказывается социально малоэффективным, не дающим средств к достойному существованию. Более 40% молодых людей, получивших высшее профессиональное образование, не работают по специальности, а 2/3 из них и не рассчитывают повысить свой социальный статус. Они составляют основу для формирования слоя «новых» мар-

гиналов.¹ Формирующийся стиль потребления образовательной услуги (уровень профессиональной самоидентификации студента) влияет на структуру его ценностных ориентаций, на жизненные планы.

Процесс профессиональной идентификации есть сознательно осуществляемый процесс, по своей природе субъектно-объектный. В мониторинге замерялись субъективные оценки, установки студентов на профессионализацию. Успешность процессов профессиональной идентификации студентов во многом зависит от статуса профессионалов в современном обществе, от позиционирования профессионализма как перспективной модели успешности, основы «культурной» гражданственности.

Как скажется на студентах, на их социокультурных ориентациях начавшееся обновление российского высшего образования (переход к двухуровневой системе подготовки, реализация компетентного подхода и модульного принципа организации учебных программ и занятий) в духе Болонского процесса? Выявить это – станет, на наш взгляд, важнейшей исследовательской задачей следующего этапа мониторинга.

Профессиональное самоопределение студентов имеет четко выраженную *аксиологическую окраску*. Изучение ценностных ориентаций, факторов, оказывающих влияние на их формирование, возможных последствий преобладания тех или иных ценностных систем относится к числу важнейших направлений социологических исследований. Социальные изменения последних двадцати лет, вызвавшие качественные сдвиги в сфере ценностных ориентаций россиян, не обошли и молодежь, в том числе наиболее восприимчивую к социальным переменам и интеллектуально динамичную ее часть – студенчество.

Ценностные ориентации – это относительно устойчивое, избирательное отношение личности к совокупности материальных и духовных благ и идеалов, которые рассматриваются как цели и средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности человека. Теоретической основой эмпирической модели является диспозиционная концепция личности, в которой понятие ценностных ориентаций занимает одно из центральных мест. Высший уровень диспозиционной иерархии образуют ценностные ориентации на цели жизнедеятельности и средства достижения этих целей. Первую группу составляют терминальные ценности (ценности-цели), вторую – инструментальные ценности (ценности-средства).

Методологической предпосылкой изучения ценностных ориентаций является *междисциплинарный подход*, диктующий единство общепсихологического, социологического социально-психологического аспектов.

Анализ ценностных ориентаций на общепсихологическом уровне связан с характеристикой ценностной ориентации как результата ценностного отношения, зафиксированного в системе личностных ценностей субъекта, и как процесса, в ходе которого формируется набор значимых для субъекта ценностей и возможных форм актуализации бытия субъекта. Иначе говоря, ценности в ценностно-ориентировочной деятельности играют двоякую роль. Они могут выступать в качестве объекта оценки и выбора субъекта, в этом смысле можно говорить об ориентации на социальные ценности. С другой стороны, ценности являются ориентиром того, в каких сферах жизнедеятельности нужно сконцентрировать субъекту свои усилия.

Место и роль ценностей в ценностной ориентации являются основанием для выделения двух ее модификаций. К первому типу относятся различные виды социальных ценностей и соотносимые с ними разновидности ценностных ориентаций – экономические ориентации (от экономических ценностей), политические (политические ценности), нравственные (моральные ценности), эстетические (ценности искусства), коммуникативные (ценности общения) и т.д. Второй тип отражает структуру важнейших сфер самореализации субъекта – профессионально-трудовая деятельность, семью, работу, досуг и т.п., – систему жизненных ориентаций субъекта. Характер и структура терминальных и инструментальных ценностей в исследовании выявлялись двумя вопросами студенческой анкеты: «Что для Вас наиболее ценно в жизни?» и «Что сегодня важнее для достижения успеха в жизни?». Описанная эмпири-

¹ Петров А.В. Жизнеопределение молодежи: социологическое измерение // Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы. Т. 3. М.: 2003. С. 97-98.

ческая модель была реализована в аналогичном мониторинге 1999 г. («Студент- 99») и неоднократно воспроизводилась с периодичностью раз в четыре года. Применение этой же методики в настоящем исследовании позволяет отследить динамику ценностных ориентаций студенческой молодежи за прошедшие 10 лет.

В начале реформ (примерно в 1992 – 1996 гг.) социологи наблюдали нарастание *тенденции прагматизации* ценностного сознания молодого поколения и повышения значения таких ценностей, как: богатство (деньги), материальные блага и удовольствия, квартира и дорогие вещи, денежная работа (любая), престижный вуз, карьера и успех любой ценой. Стихийность процессов модернизации и поиска новых ориентиров приводила к коммерциализации и криминализации общественного сознания, падению нравственности, стихии «дикого» рынка, росту преступности, безработицы и т.п. Как следствие этого, примерно к 1996 - 1997 гг. обострилась проблема переосмысления, «инвентаризации» ценностей.

Какие структурные изменения произошли в *аксиосфере* молодого поколения за прошедшие годы?

Таблица 12

Динамика ценностных приоритетов студентов 1999-2009 гг. (% ответов)

Ценностные приоритеты	1999	2003	2007	2009
Здоровье	21	67	63	61
Семья, дети	65	60	67	68
Деньги, материальные блага, свое дело, бизнес	27	56	49	47
Общение с друзьями	35	51	44	41
Работа по душе	24	39	47	42
Независимость, свобода	22	33	30	28
Успех	20	30	27	29
Образованность, профессионализм	21	27	37	33
Личная безопасность	14	27	16	15
Получение удовольствий, интимная жизнь	17	27	20	18
Творчество, реализация способностей	5	24	31	33
Красота, прекрасное	11	15	15	17
Общение с природой	13	12	10	9
Престиж, слава, власть	2	12	10	12

Лидирующие позиции в ранговой шкале занимают ценности частной жизни – здоровье, семья, дети, друзья. Сравнительный анализ данных мониторинга (1999 г., 2003 г., 2007 г.) отражает растущую значимость этих ценностей в сознании студентов. Неизменный удельный вес этих ценностей в 2009 г., в сложный период мирового финансово-экономического кризиса, лишь подтверждает устойчивость сформированных у молодежи духовных ценностей. Согласно гипотезе Р. Инглехарта, только по прошествии 10-15-ти лет изменений в социально-экономических условиях придет поколение, у которого можно ожидать сдвигов ценностей с материалистических на постматериалистические.

Ценностные ориентации имеют сложную темпоральную природу. С одной стороны, ценностные приоритеты отражают актуальный статус личности, ее социально-экономическое состояние, социально-психологическое самочувствие в данный конкретный период времени. С другой, ретроспективной точки зрения, - на формирование тех или иных ценностей взрослого индивида влияют социально-экономические условия, превалировавшие в годы его детства. Наконец, ценностные ориентации включают в себя и прожективные элементы, отражающие те потребности, которые наименее удовлетворены сегодня, но являются значимыми в контексте будущих устремлений субъекта.

В ценностной ориентации субъекта в снятом виде содержится оценка прошлого, настоящего и будущего. По справедливому мнению Л.Я. Рубиной, социологически важно выявить «рубеж, после которого влияние «образа будущего положения» начинает довлеть над системой ценностей, сформированных средой, из которой выходят группы молодежи, объединенные понятием «поколение». Анализ самоопределения молодежи, избравшей тот или иной

вариант жизнеустройства, имеет и самостоятельную ценность. Как бы мы его не называли – «образ желаемого будущего», «жизненная программа», «жизненные перспективы», «модель жизнеустройства», – в нем заложена определенная мотивация выбора, и очень важно, насколько проблемы каждой возрастной когорты молодежи являются типичными с точки зрения тенденций развития общества»¹.

Если в 1999 г. благополучная семья была ориентиром только для каждого пятого студента, то в 2003 г. она заняла второе место в ранговом ряду, а в 2007 и 2009 гг. – первое. Поколение студентов 2009 г. – это молодые люди, родившиеся в начале 1990-х гг. Их взросление и социализация – в сравнении с «потерянным» поколением 1980-х и «маргинальным» 1990-х. – протекали в относительно стабильный в социально-экономическом плане период,

На средний уровень ценностной шкалы «попадают» ценности *личностной автономности, свободы*. Стремление к независимости сопровождается тревогой за личную безопасность, безопасность своих близких. На этом же уровне – стремление к удовольствиям, благополучной интимной жизни. *Статусные ценности* продолжают занимать одно из последних мест в шкале ценностных установок. Их опережает стремление к независимости и свободе, сопровождающееся тревогой за личную безопасность. На этом же уровне – стремление к удовольствиям и благополучной интимной жизни.

Насколько значимы гендерные различия в ценностных ориентациях студентов?

Таблица 13

Жизненные ориентации студентов (2009 г., по полу, приведены параметры, различия по которым значимы), % ответов

Ценностные приоритеты	Муж.	Жен.
Семья, дети	58	75
Здоровье	53	66
Успех	34	27
Получение удовольствий, интимная жизнь	27	15
Красота, прекрасное	11	20
Престиж, слава, власть	17	10

Сравнение различий в оценках мужчин и женщин отразили влияние гендерного фактора на иерархию ценностей. Выяснилось, что этих различий применительно к студенческой среде не так уж и много. А те, что есть, во многом объяснимы. Ясно, что для женщин более значимы *витальные* (здоровье, семья, дети), *эстетические ценности* (красота, прекрасное), а для мужчин – *достижительные* (успех, статус, власть, получение удовольствий).

Ценностные различия в зависимости формы обучения (контракт, бюджет), вуза, места проживания до обучения вуза и профиля обучения) не значимы, за исключением того, что студенты, связанные с социально-экономическим профилем в меньшей степени ориентированы на интересную, по душе работу и в большей мере, чем остальные, на материальные ценности (деньги, материальные блага, свое дело, бизнес). Студенты естественно-научных специальностей больше привержены к академическим, классическим университетским ценностям – установке на образованность и профессионализм.

Обратимся к *инструментальным ценностям*. Характер и структура инструментальных ценностей выявлялись, как и в прошлые годы, через студенческие оценки наиболее важных факторов, которые, по их мнению, способствуют успеху.

Рис. 5. Факторы успеха в жизни по оценкам студентов



¹ Молодежь России на рубеже 90-х годов. Кн.1-2. М., 1992. С.81.

Если структура базовых *терминальных* ценностей, начиная с 2003 г., остается практически неизменной, то динамика *инструментальных* ценностей вызвала у исследователей безусловный интерес. Тенденция, зафиксированная в 1999 г., подтверждается, и, более того, усиливается. Жизненный комфорт, успех возможны, прежде всего, благодаря собственным усилиям, предприимчивости, но при наличии необходимых условий, в качестве которых выступают связи с нужными людьми, приобретенный и накопленный *социальный капитал*. Мобилизация доступных социальных ресурсов и личностного потенциала в условиях кризиса является своеобразным репродуктивным отражением в сознании студенчества специфики российской экономики – эклектического сочетания в ней принципов двух разных экономических моделей – рыночной, ментальной особенностью которого является дух предпринимательства, и просоциалистической, где силен бюрократический рынок связей. Немаловажную роль в установках респондентов отводится образованию, которое выступает в качестве основы, фундамента для будущей жизни. Во многом, усиление роли образования как инструментальной ценности объяснимо социальными функциями института образования, значимость которых в кризисные моменты, безусловно, возрастает.

В категории инструментальных ценностей лишь позиция, связанная с административным ресурсом (власть), оказалась зависима от социальных характеристик респондентов.

Таблица 14

Что важнее для достижения успеха в жизни, % ответов

Значение	Муж.	Жен.	Бюджетники	Контрактники
Связи, знакомства	47	46	45	49
Предприимчивость	35	38	39	34
Образование	27	33	31	32
Богатство	8	6	6	8
Власть	10	3	5	6

Таблица 15

Ценностные приоритеты в зависимости от профиля обучения, % ответов

Факторы успеха	Гум.	Соц.-эконом.	Ест.	Техн.
Связи, знакомства	47	46	49	45
Предприимчивость	38	38	27	41
Образование	34	27	39	25
Богатство	8	8	6	6
Власть	6	3	6	6

Так, властные амбиции наиболее свойственны представителям сильного пола. И, каким бы это странным не казалось, установки на использование административных ресурсов более свойственны студентам гуманитарного профиля. Экономисты в дихотомии «власть – богатство» отдает предпочтение экономическим факторам.

Таблица 16

Ценностные приоритеты студентов различных вузов, % ответов

Факторы успеха	УГТУ-УПИ	УрГУ	УрГАХА	РГПУ	УрГПУ	УрГЮА	ЮрГЭУ	УРАГС	УГТУ	УГМА	НГТУ	УрГУПС	ГУ
Связи	40	37	41	47	49	46	47	49	50	50	55	60	44
Предприимчивость	44	39	53	44	40	27	42	38	32	32	26	24	31
Образование	23	38	23	28	37	51	28	20	27	45	31	28	29
Богатство	7	7	2	7	11	8	10	10	5	6	5	10	4
Власть	6	10	5	6	9	8	2	6	3	2	5	3	4

Установки на социальный капитал в большей степени свойственны студентам университета путей сообщения. Ведомственный характер вуза, отражает специфику отрасли, ее монополизм и мощную корпоративную культуру с устойчивыми вертикальными и горизонтальными связями. Авторитет корпоративной культуры, спроецированный в сознание студентов, предопределяет специфику их ценностных ориентаций. В наименьшей степени ориентированы на ресурс социальных связей представители классического университета (УР-

ГУ), предпочитая ресурс административный. Каждый десятый респондент данного вуза рассматривает власть как средство на пути достижения жизненного успеха. Вера в собственные силы, личную предприимчивость характерна в большей мере для «свободных художников» – студентов архитектурной академии; а вот для юристов этот фактор значим в меньшей степени. Для них основой будущего успеха является хорошее образование. Установки на богатство как инструментальную ценность более значимы для педагогов – здесь, по-видимому, называется низкий уровень материального благополучия российских учителей, их социальная незащищенность.

Оценивая тенденции изменения терминальных и инструментальных ценностей в сознании молодежи последних лет, хотелось бы отметить следующее. Динамическая природа ценностей обусловлена несколькими факторами. Формирование индивидуальных ценностных систем происходит в процессе социализации личности. Этапы формирования носят последовательный характер – от усвоения и принятия общественных ценностей (ценность через оценочную деятельность – предварительного признания и положительной оценки - становится результатом ценностного отношения субъекта к декларируемым обществом приоритетам), включения ценностей в свою индивидуальную ценностную систему до *интернализации* – превращения ценностей в систему личностных смыслов регуляторных механизмов сознания и поведения личности. Модальность ценностных систем, состав и структура ценностного сознания и сам механизм преемственности и изменчивости ценностных ориентаций зависят от характера динамики самой социальной среды, в которую вписан субъект.

Да, у молодежи 2000-х гг. гораздо больше возможностей и шансов для самореализации. Однако реальный рынок и реально существующая демократия не только не сняли, а во многом законсервировали и в определенной мере усилили волнующие молодежь социальные проблемы. Ответы студентов на анкетный вопрос – «Какие социальные проблемы Вас наиболее беспокоят?» – подтверждают наши выводы. Социальная проблема как объективное противоречие отражает нарушение пропорций социального функционирования и развития на этой основе дисбаланса интересов различных социальных групп. Социологический анализ социальных проблем связан с изучением коллективных представлений. Чем сильнее эти представления соответствуют объективным условиям, тем эффективнее они воздействуют на формирование и динамику ценностных приоритетов субъекта.

Структура ответов позволяет выделить в общем поле социальных проблем доминирующие проблемы (наиболее острые, набравшие наибольшее количество ответов), медиаторные (удельный вес этих проблем занимает средние позиции) и периферийные (в наименьшей степени артикулированные респондентами).

Таблица 17

Социальные проблемы студенческой молодежи, % ответов

Волнующие проблемы	2007	2009
Трудное материальное положение	43	44
Невозможность приобрести нужные товары по доступным ценам	15	17
Опасения не найти работу после окончания вуза	41	44
Правовой беспредел, опасения за безопасность – свою, семьи, близких	35	29
Плохое состояние здравоохранения, экологии, платность медицинского обслуживания	38	30
Плохие условия для полноценного отдыха, досуга	8	12
Низкое качество получаемой в вузе профподготовки	11	10
Мало возможностей для дополнительного заработка	18	21
Рост наркомании, алкоголизма, культ силы, насилия в молодежной среде	44	36
Растущая отчужденность, непонимание между молодым и старшим поколениями	15	12
Безразличие властных структур к запросам и интересам молодежи	30	26

К наиболее острым социальным проблемам респонденты отнесли материальные проблемы, связанные с низкими заработными платами, значительным удорожанием социальных услуг – жилищно-коммунального и медицинского обслуживания. Непопулярные меры в социальной политике катастрофически снизили уровень и качество жизни, обуславливают минимальную поддержку только самых насущных потребностей. Студенчество в этом смысле является одной из самых незащищенных социальных групп общества. В ряду доминирую-

щих проблем отмечена и растущая наркомания, алкоголизм, насилие в молодежной среде. Не менее остро стоит вопрос и о перспективах найти после окончания вуза интересную и хорошо оплачиваемую работу. Актуальность и значимость указанных проблем находят свое отражение в структуре жизненных ориентаций студентов. Здоровье, деньги и будущая работа занимают приоритетные позиции в ранговой ценностной шкале.

Круг медиаторных проблем обозначен безразличием властных структур к запросам интересам молодежи и правовым беспределом в стране. Эти проблемы по своей значимости стоят на втором месте в ответах респондентов. Вместе с тем, их решение является необходимым условием для решения проблем доминирующих, что снимает статус их вторичности. Частично молодежные проблемы решаются в рамках приоритетных национальных проектов в области здравоохранения, образования, жилищной политики. Однако молодежь, по-видимому, пока не ощущает результаты реформ на собственной жизни и благополучии.

На фоне базовых жизненно важных трудностей, связанных с доминирующими проблемами, вопросы межпоколенческих отношений, ограниченные возможности трудоустройства в период обучения, плохие условия для отдыха и досуга, низкое качество профессиональной подготовки в вузе становятся менее важными, попадают в сферу периферийных проблем, что не снимает их остроты для студентов.

Исследование ценностных ориентаций различных социальных групп традиционно предполагает выявление не только структуры и динамики ценностных приоритетов, выявление факторов, влияющих на формирование и изменение ценностного сознания и субъектов, но и *идентификацию социального самочувствия* этих субъектов. Социальное самочувствие тесно связано как с наличием и решением волнующих социальных проблем, так и социальными ожиданиями, социальным настроением, жизнеощущением.

Существует тесная связь между способностью личности проектировать свое будущее в наборе ведущих ценностей, готовностью действовать в соответствии со своими установками и тем, какой эмоциональный отклик, переживание, оценку вызывает его прошлое, настоящее и будущее: чувство удовлетворенности или неудовлетворенности, ощущение собственной значимости, чувство оптимизма или пессимизма, уверенности или неуверенности – как в своих собственных возможностях, так и в социальной ситуации.

Индикатором настроений и ожиданий студенчества выступили перспективы развития российского общества. Как оценивают эти перспективы наши студенты? Изменились ли их настроения с 2003 г.?

Таблица 18

Динамика социальных ожиданий студентов 2003-2009, % ответивших

Значение	2003	2007	2009
Надеюсь, что в ближайшее время ситуация в стране улучшится	26	30	38
Верю, что улучшения произойдет, но не очень скоро	31	25	20
Самое лучшее – жить сегодняшним днем, не забивать себе голову	16	21	16
Особых изменений не предвижу	13	12	8
Опасаюсь, что жизнь и дальше будет только ухудшаться	5	5	7
В скорые перемены не верю, но еще немного можно потерпеть	2	5	6
Уже устали ждать перемен, устали от несбывшихся проблем	2	4	4
Улучшения возможны лишь при возврате к прежним порядкам	0	1	2

Результаты исследований с интервалом в семь лет практически не изменили общую картину настроений студентов. Вместе с тем, можно зафиксировать и определенные изменения. Несколько повысилась (особенно в сравнении с 2003 г.) доля *оптимистов*. Почти 40% опрошенных студентов настроена достаточно оптимистично, они верят в ближайшее улучшение ситуации в стране, несмотря на неблагоприятия, связанные с экономическим кризисом. Каждого пятого респондента можно отнести к *«осторожным оптимистам»*. Они уверены в хороших общественных перспективах, но в отдаленной временной перспективе. Однако их доля неуклонно снижается. Практически неизменной является категория опрошенных, демонстрирующих психологию *ноувизма* – «нужно жить сегодняшним днем». Относительная стабилизация социальной ситуации воспроизводит и достаточно *реалистичный* взгляд – особых изменений не прогнозирует почти каждый десятый опрошенный. Почти каждый тре-

тий студент – *пессимист*, не ожидающий что ситуация изменится к лучшему. Но, несмотря на разочарование пусть небольшой, но имеющей место группы студентов, уже уставших от не решаемых проблем, ни о каком возврате к прошлому, к прежним порядкам речь не идет.

Что влияет на позитивное и оптимистическое в целом настроение студентов? Конечно – время их социализации. Студентов 2000-х гг. не коснулся трагизм и последствия шоковой терапии 1990-х гг. У них нет негативного социального опыта, как у предыдущего поколения. Однако нет и особого доверия к базовым социальным институтам. Что же вдохновляет студенческую молодежь при полном *кризисе институционального доверия*? Вероятно, уверенность в собственных силах и надежда только на себя. Молодость всегда выигрывает, она всегда оптимистична. И этот оптимизм внушает веру и надежду в благополучное и скорое будущее страны.

Таблица 19

Дифференцированность настроений студентов в зависимости от пола респондентов и профиля образования, % ответивших

Какие настроения у Вас сегодня преобладают?	Пол		Профиль обучения			
	Муж	Жен	Гум.	Соц.-экон.	Ест.	Техн.
Надеюсь, что в ближайшее время ситуация в стране улучшится	33	41	40	39	38	39
Верю, что улучшения произойдет, но не очень скоро	21	20	19	21	21	20
Самое лучшее – жить сегодняшним днем, не забивать себе голову	16	17	15	20	17	17
Особых изменений не предвижу	9	7	8	3	6	7
Опасаюсь, что жизнь и дальше будет только ухудшаться	11	6	10	3	6	7
В скорые перемены не верю, но еще немного можно потерпеть	7	6	6	7	6	6
Уже устали ждать перемен, устали от несбывшихся проблем	4	5	5	3	5	4
Улучшения возможны лишь при возврате к прежним порядкам	3	1	2	1	1	2

Общая положительная картина дифференцируется в зависимости от пола респондентов и профиля обучения. Женщины более оптимистичны. Каждая шестая надеется, что в ближайшее время ситуация в стране улучшится. Мужчины в большей степени опасаются, что жизнь и далее будет только ухудшаться. С ними не соглашаются экономисты, имеющие, видимо какие-то свои прогностические расчеты.

Таблица 20

Что характерно для сверстников, в динамике 1999-2009, % ответов

Личностные качества	1999	2003	2007	2009
Юмор, жизнелюбие	30	47	45	44
Энергичность, предприимчивость, деловые способности	24	35	34	29
Интерес к жизни, готовность воспринять новое	20	29	36	33
Бездуховность, отсутствие идеалов и стойких убеждений	21	25	26	25
Грубость, хамство, агрессивность	16	25	34	30
Равнодушие, безволие, отсутствие интереса к жизни	15	22	16	17
Зависть, недоброжелательность	13	20	18	16
Терпение, выносливость, умение переносить трудности	15	18	14	15
Отзывчивость, желание помочь, понять	9	16	15	18
Порядочность, честность, добросовестность	6	9	8	8
Растерянность, страх, непонимание того нового, что происходит в жизни	6	8	6	7

Достижение жизненного успеха, характер социальных ожиданий зависят не только от объективных факторов, но во многом от определенного набора личностных свойств. Показательны в этом плане ответы респондентов на традиционный для мониторинга вопрос: «Что характерно для сверстников?» (т.е. использована методика – «взгляд со стороны»).

Как отмечалось на предыдущем этапе мониторинга, *социокультурный автопортрет современного студента* (для этого и был использован метод экспертной оценки – «взгляд со стороны») отличается противоречивостью. Данные полученные в 2009 г. лишь подтверждают этот вывод. Довольно высок рейтинг деловых качеств (оптимизм, энергичность, предприимчивость, инновационная готовность). По мнению респондентов (и это мнение сравнительно устойчиво за годы мониторинга) именно эти качества являются приоритетными. Значительно ниже оценки нравственно-коммуникативных характеристик. Каждый четвертый

отмечает бездуховность и отсутствие идеалов, каждый третий – грубость, хамство, агрессивность (за годы мониторинга этот показатель вырос вдвое), каждый пятый – зависть и недоброжелательность, каждый шестой – равнодушие, безволие, отсутствие интереса к жизни. Но позитивные нравственные характеристики отмечаются значительно реже – особенно это относится к таким качествам, как порядочность, честность, добросовестность. Профиль получаемого образования, практически не влияет на оценку респондентов своих сверстников. Как и в опросе 1999 г., высокий рейтинг, спустя десять лет сохраняется за деловыми качествами. Юношеский оптимизм, деловая предприимчивость и энергичность, инновационная готовность – по мнению респондентов, являются приоритетными. Юмор и жизнерадостность отмечается каждым вторым респондентом. Каждый третий студент указывает на наличие деловых способностей, предприимчивость и энергичность. Каждый пятый фиксирует интерес к жизни, готовность воспринимать все новое.

Таблица 21

Что характерно для сверстников, по профилям обучения, 2009 год, % ответов

Личностные качества	Гуманитарный	Социально-экономический	Естественно-научный	Технический
Юмор, жизнерадостность	43	46	44	48
Энергичность, предприимчивость, деловые способности	31	31	29	28
Интерес к жизни, готовность воспринять новое	37	38	33	32
Бездуховность, отсутствие идеалов и стойких убеждений	25	26	21	29
Грубость, хамство, агрессивность	28	34	35	32
Равнодушие, безволие, отсутствие интереса к жизни	18	19	18	17
Зависть, недоброжелательность	16	17	18	16
Терпение, выносливость, умение переносить трудности	15	17	16	15
Отзывчивость, желание помочь, понять	17	13	18	22
Порядочность, честность, добросовестность	9	5	13	6
Растерянность, страх, непонимание того нового, что происходит в жизни	8	6	7	5

Что касается нравственно-коммуникативных характеристик личности молодого человека, их оценка крайне низкая. Отсутствие коммуникативной культуры (около 30% респондентов отмечают проявления хамства, грубости, агрессивности в общении) сопровождается равнодушием, нежеланием помочь, завистью и недоброжелательностью. Не отличается молодежь и высокой порядочностью, честностью, добросовестностью. Экономическая и профессиональная маргинальность молодых людей отражается на формировании определенной мировоззренческой позиции, стойких убеждений.

В целом ценностные (и особенно – профессиональные) ориентации студенчества отражают противоречивость реформ российской системы образования в 1990-2000-х гг. (изменение содержания образования; включение в Болонский процесс, в единое «европейское образовательное пространство», развитие многоуровневой системы высшего образования; расширение платных образовательных услуг и т.д.). Результаты мониторинга позволяют, в частности, выделить следующие основные противоречия:

- противоречие между массовостью высшего образования и растущим социальным расслоением общества, ограничивающим его доступность для молодежи из многих социальных групп, слоев, что усиливает неравенство шансов на получение качественного образования. Ситуация усложняется с учетом усиливающегося процесса феминизации высшего образования и территориально-региональных социальных различий;

- распространенность ориентации не на специальность, а на высшее образование как таковое, определенная депрофессионализация высшего образования, что порождает рост числа выпускников вузов, ориентирующихся на работу не по специальности. Разрыв между ростом подготовки специалистов по престижным специальностям (юрист, экономист, ме-

неджер и др.) и реальным спросом на рынке труда, особенно обострившийся в условиях мирового кризиса;

- серьезный дисбаланс между соотношением числа обучающихся на разных уровнях (начальное, среднее, высшее) профессионального образования и потребностями в работах с разным образованием в структуре занятости;
- явная недооценка в мотивации выбора вуза и профессии возможности полнее реализовать свои способности;
- разрыв между удовлетворенностью вузом и профессией и ростом неудовлетворенности из-за сложностей найти после вуза работу по профессии, слабой связью получаемых знаний с жизнью, будущей работой, низким качеством преподавания ряда дисциплин;
- неготовность вузов и работодателей к возможным негативным последствиям перехода к двухуровневой системе (снижение уровня и качества подготовки бакалавров; сближение её с подготовкой в колледжах; перенасыщение рынка труда бакалаврами; разрыв между бакалавриатом и магистратурой; преимущественно теоретическая направленность последней);
- неспособность оптимально сочетать специализацию (нацеленную на конкретную практику) и универсализм (в перспективе нацеленный на гибкость, но порой весьма далекий от сиюминутных потребностей), что в сознании студенчества проявляется в «ноуизме» как основной ориентации и неразвитости «установки на перспективу»;
- медленное становление социального партнерства в отношениях между преподавателями и студентами; сохранение учебноцентристского подхода к студентам;
- существенный изъян в отношении студентов к качеству образования: требования к другим оказываются более жесткими, чем требования к себе; широкое распространение на этой основе имитации обучения;
- распространение феномена «работающего студента», что существенно расширяет адаптационный потенциал будущего специалиста¹ и одновременно негативно сказывается на самом работающем студенте из-за явно недостаточной связи работы с осваиваемой специальностью, профессией и сохраняющегося традиционного отношения к нему со стороны и преподавателей («студент!»), и работодателей («работник!»).

Барзгова Е.С., д.ф.н., проф.
УрАГС (Екатеринбург)

Российская система образования как пространство риска

1990-е гг. явились десятилетием реформ, имеющих единый системный характер. Их идеология была определена концепцией *универсализма рыночных отношений*. Принятие данной идеологии означает принятие *универсализма рисков* в функционировании и развитии общества. *Рискология* в конце XX в. стала модной страстью науки. В ее названии обозначен предмет: *риски*. Определение предмета неизбежно влечет за собой *междисциплинарность* исследований. Риски сопровождают развитие всех сфер бытия и сознания, что требует обращения к ним практически всех современных наук. Поэтому структура рискологии может быть представлена взаимодействием разделов всех наук, объединенных специальным интересом к явлению риска. Можно согласиться с утверждением немецкого социолога У. Бека²: «Исчисление рисков» является связующим звеном между естественными, техническими и общественными науками».

Рискология, с одной стороны, является продуктом процесса интеграции в современной науке, но, с другой, сама значимым образом способствует углублению интеграции. Риски становятся отличительным признаком современности. Они характеризуют развитие биосферы, экосферы и психосферы. Они несут угрозу каждой из стран мира независимо от уровня ее развития. *Глобализация* новейшей истории влечет за собой *общность рисков*, невозмож-

¹ Константиновский Д.Л., Хибовская Е.А. Вторичная занятость как способ адаптации к экономическим реформам // Вопросы экономики. 1995. № 5. – С.71-79.

² Бек У. От индустриального общества к обществу риска // THESIS. 1994. №5. С.143.

ность изоляции от грядущей опасности. Эти объективные обстоятельства способствуют интеграции усилий ученых и политиков в объяснении феномена *физических и социальных рисков*. Результативность их усилий во многом определяется унификацией и точностью определения базового понятия «риск».

Между тем, по свидетельству специалистов, общепринятое определение данного понятия в науке отсутствует. Анализ публикаций по теме убеждает в том, что наиболее плодотворен и приемлем подход, предложенный в 1991 г. Н. Луманом. Он не дал формулировки определения, но рассмотрел логику оппозиций («*риск – надежность*» и «*риск – опасность*») и вывел тем самым явление, обозначаемое термином «риск»¹.

Это явление возникает в контексте *совместной коммуникативной деятельности* людей. Взаимодействие человека с природой, опосредованное взаимодействием людей, исключает надежность как абсолют развития. Более того, абсолют надежности невозможен как логическое допущение и по отношению к «чисто» природному развитию. Биогеоценоз как сложнейшая система в своем развитии подвергается воздействию бесконечного множества факторов, что также несет в себе *риск неопределенности*. Таким образом, оппозиция «риск – надежность» имеет чисто логическую ценность.

Оппозиция «риск – опасность» несет в себе *двойственное содержание*. С одной стороны, фиксируется возможность опасности, наличествующая в неопределенности развития. С другой стороны, констатируется факт человеческого восприятия данной неопределенности, как проблемной ситуации, требующей выбора, в котором заложен потенциал риска.

Рассмотрение содержания понятия «риск» через сопоставление этих двух оппозиций позволяет сделать вывод о том, что *явление риска связано с человеческим фактором развития*, и его роль значима в связи с *субъектностью действия*. Действие человека является реализацией установки сознания, т.е. выбором способа реагирования на условия конкретной ситуации. В этом выборе, с одной стороны, кроется возможность риска, а с другой, возможность уменьшения риска посредством нахождения оптимального решения.

К такому пониманию явления приходит большинство социологов, обращающихся к его изучению. Приведем в этой связи высказывание У. Бека, чьи работы по рассматриваемой проблеме получили известность еще в 1980-е гг.: «Риск предполагает индустриальные, то есть технологические решения и оценки полезности»².

Исследование проблемы рисков началось в 1970-е гг. Спустя десятилетия уже можно пытаться выявить тенденции развития данной отрасли науки. В начале 1970-х гг. внимание ученых привлекали риски, связанные с *техногенными* возможностями человека, неуклонно возрастающими с ускорением научно-технического прогресса. Риски ядерного вооружения, урбанизации, истощения природных запасов были настолько очевидны, что они сплотили научную элиту всего мира. Была поставлена вполне конкретная и решаемая задача – исчисления допустимых техногенных рисков.

В ходе ее решения мировое сообщество овладевало стратегией и тактикой контроля над развитием *глобальных* проблем, т. е. проблем, несущих в себе угрозу жизни человечества. Социологи были привлечены к исследованию глобальных проблем на самом первом этапе (доклады Римского клуба). *Системное видение общества*, свойственное профессии, помогало координировать работу различных специалистов и представлять целостный анализ полученных данных. Однако собственно социологическая теория общества риска сложилась в 1980-е гг. В 1970 г. Э. Тоффлер опубликовал ставшую впоследствии широко известной работу «*Футурошок*», в которой прогнозировал *социальные* риски, связанные с несоответствием высочайших темпов исторических изменений второй половины XX в. и ограниченностью адаптационных ресурсов человека. В середине 1970-х гг., также в США, выходят в свет работы И. Иллича, обратившего внимание на опасности перепрограммирования жизни современного человека, вынужденного принимать все, что предлагает неконтролируемый технический прогресс. В 1980 г. в «Третьей волне» Э. Тоффлер описывает современное общество

¹ См.: Luhmann N. Soziologie des Risikos. - Berlin, 1991.

² Бек У. От индустриального общества к обществу риска // THESIS. 1994. № 5. С.262.

как общество риска разрушения экономической, социальной и психоструктуры. И, наконец, Д. Белл и Э. Гидденс в работах, посвященных анализу трендов современности, указывают на то, что общество вступило в эпоху рисков. И эта черта характеризует «лицо» социальной системы¹.

Техническое могущество современного человека делает любое его действие опасным для среды; и любой выбор способа действия несет в себе потенциальный риск. Следовательно, *рациональное действие в современном обществе не предполагает исключение риска*, ввиду осознания невозможности реализации данного требования; *оно ориентировано на поиск решений, минимизирующих риски*. Задача минимизации рисков переводит проблему из сферы математического исчисления в область системного анализа общества. Оценка степени любого технического риска зависит от адекватности представления о месте и роли объекта или процесса, несущего в себе потенциальную угрозу в системе общества. Таким образом, *социологический подход* становится базовым в рискологии². В развитии социологического подхода был сделан вывод о том, что наибольшую опасность несут в себе «*социальные риски*». В них заложены последствия решений, влияющих на личностную и вещественную среду человека, а, следовательно, и на самого человека. Эти влияния неизбежно сказываются в мотивации выбора последующих решений, т.е. определяют меру реальных рисков каждого общества и человечества в целом. Неверные технические решения являются следствием неверных социальных решений.

Приоритеты исследования в рискологии рубежа третьего тысячелетия – это социальные риски. Сложность их научного и практического рассмотрения кроется в недостаточности применения математических методов. Социальные риски производны от взаимодействия элементов социальной системы, от взаимодействия между людьми и от взаимодействия элементов психоструктуры конкретного человека. Анализ рисков в контексте социальной системы возможен, что доказано методологией структурно-функционального анализа; анализ рисков межличностного взаимодействия ограничен уровнем развития современной социологии и социальной психологии, что показано в концепциях А. Шутца, Х. Гарфинкеля и др.; анализ процесса мотивации принятия решения конкретным человеком в современном обществе более чем проблематичен... Таким образом, необходимо признать чрезвычайную сложность проблемы, которую тем не менее необходимо изучать для того, чтобы в «*новой современности*» (выражение Э. Гидденса) не стать жертвами собственных неоправданно рискованных решений.

Реформирование, как процесс принятия управленческих решений, определяющих направление развития социальной системы из настоящего в будущее, неизбежно несет в себе угрозу социальных рисков. Искусство проведения реформ как раз и заключается в минимизации рисков. Эта цель достигается в стратегии, включающей в себя адекватность оценки рисков, заложенных в содержании реформ, их функциональных и дисфункциональных последствиях. Оценка рисков в период реформ закономерно осложнена фактом переходности системы от одного качества к другому. Это обстоятельство становится препятствием при определении критерия того, какое последствие является функциональным, способствующим сохранению системы, а какое дисфункциональным – разрушающим его. Критерием становится соответствие содержания отдельных реформ их единой идеологии. Оценка рисков позволяет провести операцию, называемую в рискологии «*отбором рисков*», т.е. выбора приемлемых для общества рисков. Это возможно сделать на основе исчисления рисков и, что более важно, достижения в обществе «*согласия на риск*». При выполнении обоих условий риск будет минимизирован по его объективным и субъективным показателям.

Первые определяются достигаемым в ходе реформ уровнем жизнеспособности системы за счет оптимизации функционирования ее элементов и целостной структуры. Вторые характеризуют социальные настроения, отношение общества (и отдельных социальных групп) к проводимым реформам и готовность участвовать в их осуществлении.

¹ Барзгова Е. С. Американская социология: Традиции и современность. Екатеринбург, 1997. С.148-158.

² Никитин С.М., Фофанов К.А. Социологическая теория риска в поисках предмета // Социс. 1992. №10.

Идеология российских реформ может быть определена как идейная реабилитация частной собственности, ее правовая и политическая легализация и утверждение принципа экономического и социального индивидуализма. Этот принцип означает свободу действий в рыночной стихии и личную ответственность за их результаты. Государство не страхует человека от экономических и социальных потерь, но обеспечивает правовую регуляцию рыночных отношений. Данная идеология в конце XX в. получила противоречивые оценки. В экономически развитых капиталистических странах она во многом преодолена в ходе естественного развития рыночных отношений. Технический прогресс требует иной социальной организации, гарантий от «суверенитета рынка» и, следовательно, более ответственного участия государства (и государств) в регулировании экономических отношений.

В России политическая история сложилась иначе. Отношения частной собственности не получили своего естественного, эволюционного развития. Разочарование в возможностях государственного управления экономикой при отрицании частной собственности послужило причиной принятия «новой» идеологии. В течение 1990-х гг. эта идеология послужила основой многих экономических и социальных реформ. Она известным образом повлияла и на *реформы в системе образования*. Введение института платных образовательных услуг обеспечило развитие рынка в этой традиционно важной для россиян сфере удовлетворения потребностей. *Образовательный рынок* интенсивно развивается, демонстрируя спектр различных влияний на все элементы общественной структуры и жизнь граждан. Назовем некоторые из этих влияний.

Режим рыночного функционирования обуславливает *асимметрию развития образования*. Рынок реагирует на актуальные запросы потребителей. Потребители, в свою очередь, выбирают на рынке образования те услуги, которые имеют актуальный спрос. Выбор осуществляется в *ситуации неопределенности относительно выгод, получаемых в перспективе* от той или иной образовательной услуги. Он экономически и социально оправдан. Между тем образование по своему назначению готовит человека к будущему. Длительность обучения является минимальным периодом прогноза, на который должны ориентироваться потребители. Они не готовы сделать такой прогноз и, не имея опыта рыночного поведения, не понимают жизненной его необходимости. Ярким примером проявления данной закономерности явилось перепроизводство в России и отдельных ее регионах молодых юристов и экономистов. Выявляя данную закономерность, мы фиксируем, что речь идет о *риске развития*. Невверное решение о производстве и потреблении образовательных услуг несет в себе опасность для будущего отдельного человека и общества.

Рынок способствует развитию конкуренции между производителями образовательных услуг. Конкуренция, безусловно, *расширяет возможности потребителей* в удовлетворении различных потребностей. Но и эту закономерность нельзя рассматривать в качестве абсолютно позитивной. Услуга как товар вообще обладает большими рисками, нежели товарный продукт. Острота конкуренции на образовательном рынке может привести к *эффекту квазиудовлетворения потребности*. Борьба за покупателя толкает производителя предлагать на рынок услугу, пользующуюся спросом, но по качеству не отвечающую современным требованиям. При этом *образовательная услуга* является специфическим товаром, так как его потребительские свойства выявляются в период, по времени значительно отдаленный от акта покупки. Риск кроется не только и не столько в покупке недоброкачественного товара, сколько в *самообмане покупателя*, считающего свою потребность удовлетворенной и обнаруживающего подмену в будущем.

И наконец, развитие образовательного рынка подчинено общей закономерности – *неравномерности развития*. Эта закономерность проявляется по отношению к отдельным структурным элементам системы образования и регионам, территориям. На рынок представляются образовательные услуги, требующие для своего производства относительно малых временных и материальных затрат. Рынок особенно интенсивно развивается в регионах и территориях, где фиксируется платежеспособный спрос. Проявления неравномерности развития образовательного рынка, во-первых, содержат в себе *риск исчерпания кадровых ресурсов* по тем

направлениям образования, которые отстают в рыночной стихии, и, во-вторых, *исчерпания ресурсов регионального и территориального развития*.

Таким образом, может быть сделан предварительный общий вывод о том, что образовательный рынок является *пространством риска во взаимодействии производителя и потребителя, спроса и предложения*.

Введение в контекст анализа понятия «*пространство*» требует, на наш взгляд, аналитического комментария. Термин «*образовательное пространство*» широко употребляется в правовой и управленческой лексике. При этом в тени остается его методологический потенциал. Между тем он, на наш взгляд, раскрывается в рассмотрении понятия в истории социологии. Специалисты знают, что понятие «*социальное пространство*» предпочитал в свое время П. Сорокин. Он определял его следующим образом: «1) Социальное пространство – это народонаселение Земли; 2) Социальное положение – это совокупность его связей со всеми группами населения, внутри каждой из этих групп; 3) Положение человека в социальной вселенной определяется путем установления этих связей; 4) Совокупность таких групп, а также совокупность положений внутри каждой из них составляет систему координат, позволяющую определить социальное положение любого индивида»¹.

Мы можем констатировать, что создатель российской социологии ввел понятие «*социальное пространство*», придавая ему значительную методологическую нагрузку. Во-первых, фиксируется *факт реальности и материальности социального пространства*: оно есть народонаселение. Во-вторых, указывается на то, что *структурность* есть атрибут народонаселения и любой социальной общности. В-третьих, констатируется *возможность точного определения объективного социального положения каждой группы и индивида* в системе заданных исследователем координат. По существу, с введением данного понятия социология получила еще одну возможность стать точной наукой.

Следуя логике П. Сорокина, мы признаем *реальность образовательного пространства*, являющегося одним из видов социального пространства, характеризующим *образовательную активность* народонаселения Земли. Указание на глобальность представлений об образовательном пространстве актуально и содержательно: *мировое образовательное пространство* едино, в нем объективно выстраивается структура групп различного уровня образования, связи между которыми, взаимообусловлены и необходимы. Образовательная активность индивида детерминирована сложившейся структурой образовательного пространства, она позволяет ему занять свое место в данной структуре. Сорокин указал на существование осей координат, позволяющих определить положение человека по отношению к другим людям в рассматриваемом пространстве. Поскольку он рассматривал процессы *социальной мобильности в пространстве*, то наметил оси координат, связанные с социально-классовым делением общества и положением личности. Определение осей координат в образовательном пространстве требует дополнительного исследования.

Методологические принципы изучения различных сфер социального пространства рассматривает французский социолог П. Бурдьё. Мы не нашли в его работах ссылок на взгляды П. Сорокина, но тем не менее можем зафиксировать единство подходов методологов, отдаленных друг от друга 50 годами развития социологии. Бурдьё развивает идею материальности социального пространства. Он вводит понятие «*социального поля*»: «с понятием поля мы получаем средство ощутить частное в общем, общее в частном»². Поле есть ограниченное социальное пространство; оно может быть ограничено объектом исследования – специфической сферой социума; или условно ограничено углом зрения исследователя социального пространства. Каждое социальное поле, таким образом, имеет свои оси координат. Изучение образовательного пространства (по Бурдьё – социального поля) требует определить в нем оси координат, которые позволяют изучить взаимоотношения социальных общностей, их взаиморасположение, и определить положение в нем конкретного индивида.

¹ Сорокин П.. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С. 299.

² Бурдьё П. Начала. М., 1994. С.210.

Таким образом, введение понятия «образовательное пространство» в управленческую лексику вполне оправдано. Оно дает возможность точного знания. Другое дело, как оно работает, в какой степени использован его прагматический потенциал... Нам представляется, что важнейшим условием его использования является *выделение в образовательном пространстве осей координат, соответствующих сущности и содержанию актуальных связей между элементами его структуры*. Российское образовательное пространство имеет *вертикальную и горизонтальную оси координат*. Вертикальная ось в образовательном пространстве – *уровни образования*. Горизонтальная ось представлена образовательными учреждениями различной формы собственности в *стране, регионе, территории*. Такое видение диктуется представленной выше методологией, которая требует того, чтобы оси координат позволяли безошибочно определять место группы и индивида относительно других в социальном пространстве. Мы отдаем себе отчет в том, что рассмотрение уровней образования в качестве вертикали не вызовет возражений.

Иное дело рассмотрение горизонтальной оси. Предложенная трактовка имеет под собой определенные основания. Неравномерность развития рынков образовательных потребностей в странах мира, регионах внутри стран, в урбанизированных и неурбанизированных территориях требует отражения в исследовании проблемы. Пребывание индивида или социальной группы в образовательных учреждениях различной формы собственности является признаком социального происхождения, открывающихся в будущем образовательных и социальных перспектив, что также требует рассмотрения в системе координат.

Названные выше риски развития российской системы образования в режиме новой политической и экономической идеологии представляются как отношения социальных групп. Реформы есть не что иное, как изменение взаимоположения групп в образовательном пространстве, а, следовательно, и их *соотносительной* подверженности риску. Искусство и наука управления образованием в условиях реформ сводятся к процедурам исчисления и отбора рисков. При их проведении может быть полезной методология анализа образовательного пространства.

Актуальность ее использования связана и с тем фактом, что система образования по своим институциональным функциям не должна подвергаться свехрискам. Она составляет фундамент любого общества, обеспечивает связь его прошлого, настоящего и будущего. Неоправданные риски, связанные с неверно выбранным решением, могут принести обществу и человеку больше вреда, чем пользы. В этой логике возможно предположение о том, что отказ от реформ в образовании станет гарантией спасения от опасностей рисков. Это предположение кажется нам абсолютно неверным. В отказе от реформ в отдельной сфере системно изменяющегося общества кроется огромный риск. *Риск девальвации образования* в связи с его идеологическим и организационным несоответствием ставшему качественно иным обществу и в силу этого неспособности к реализации своих институциональных функций.

История России не поставила перед политиками и менеджерами образования альтернативу «риск – не риск», но задала важнейшую для настоящего и будущего общества задачу – минимизации риска. Эта задача может быть осуществлена посредством целевого изучения функциональных и дисфункциональных последствий проводимых реформ на всем образовательном пространстве Федерации, их своевременной коррекции на основе проведения профилирования рисков. *Профилирование рисков* означает определение наивысших рисков в конкретном, ограниченном образовательном пространстве в данный момент его существования. Такая формулировка задачи требует исследования процессов регионализации образовательного пространства, его реструктурирования, становления системы субординации и координации в управлении и разнообразия стратегий менеджмента в учреждениях образования региона.

Процесс регионализации развития российской системы образования стал одним из элементов социально-экономических реформ. Сущностью реформ является переход к рыночной экономике. Условием данного перехода признана *децентрализация управления*. В промышленности децентрализация проявляется в развитии автономии предприятий, принятия ими

ответственности за выбор направления деятельности и ее экономические последствия. Ответственность закономерно предполагает значимую меру риска для руководителей (или собственников), персонала предприятия и региона, в границах которого оно функционирует. Массовый переход промышленных предприятий (являющихся налогоплательщиками как юридические лица и работодателями для налогоплательщиков – физических лиц) к новым условиям хозяйствования превращает регион (регионы России) в зону риска.

Таким образом, можно сделать первый логический вывод: регионализация развития системы образования России происходила в условиях, когда сами регионы превращались в зоны риска. Последующий анализ требует уточнения весьма популярного в науке, теории и практике управления понятия «регион». Оно не имеет строгого научного содержания, неся в себе весьма неопределенный лексический смысл. В силу этого данным термином обозначаются социально-экономические пространства, имеющие различный административный статус. В нашем исследовании понятие «регион» означает социально-экономическое пространство субъекта Федерации.

Необходима ли современному образованию децентрализация? Корректность данного вопроса подтверждается фактом проявления этой тенденции в развитии практически всех систем образования экономически развитых стран. Мы склонны считать, что децентрализация является способом выведения образования из кризиса¹.

Условия ограниченной региональной автономии позволяют преодолеть «*кризис социализации*». Переход от унификации программ и методов обучения к учету в их разработке специфики региона, муниципальной территории разрешает принять в качестве ориентира потребности самой личности. *Преодоление подхода к учащемуся и студенту как к объекту научения и принятие его субъектности* в качестве исходного условия процесса и его результата, делает выход из «кризиса социализации» продуктом процесса совместной деятельности образовательного учреждения (как элемента системы образования) и личности. Разработка стратегии описанного подхода – не что иное, как попытка выведения системы из «кризиса социализации».

Децентрализация, возможно, станет *средством преодоления фрагментарности существования человека* в настоящем и будущем общества. Система образования может стать пространством формирования регионального гражданского сообщества. Его реальность будет противостоять виртуальности функциональных связей, длительность которых определяется периодом достижения конкретных целей.

Глобализация современного развития несет в себе риск разрыва связей между сознанием человека и национальной культурой, к которой он относится самым фактом происхождения. Неограниченность информационного пространства, в которое человек входит на ранних стадиях образования, создает у него иллюзию «*Человека мира*». Платой за эту иллюзию рано или поздно становится чувство глубокого духовного одиночества, обесценивающего все позитивные усилия. Это новая грань отчуждения, ставшая реальностью новой цивилизации.

В системе образования могут быть сформированы смыслообразующие ценности, соединяющие индивидуальное сознание и бытие с историей, материальной и духовной культурой региона, созданной предшествующими поколениями, что демонстрирует молодому человеку смысл и оправдание индивидуальной деятельности. Преимущество региональной культуры как формы существования национального единства становится способом противостояния разрушению цельности бытия общества и каждого отдельного человека. Перенесение акцента в образовании на культуру региона несет в себе потенциал чувственного, эмоционального воздействия на процесс формирования устремлений поколения, испытывающего на себе риск глобализации истории.

Сложной и почти невыполнимой кажется задача рассмотрения децентрализации в системе образования в контексте преодоления разрыва между содержанием обучения и уровнем развития современной науки. Однако она может быть рассмотрена в связи с принятием постулата об актуальной роли истории науки в процессе современного обучения.

¹ См.: Белая книга российского образования. 4.2. М., 2000.

История науки становится информацией, формирующей конструктивные способности индивида. Такой подход предполагает рассмотрение в учебном процессе не столько свода предметных знаний, сколько типологизированных проблемных ситуаций, находящих свое решение в научных открытиях, являющихся результатом успешной технологии инновационной деятельности. В предложенном контексте становится возможным и плодотворным выбор демонстрации проблемных ситуаций в истории науки и процесса их разрешения. Естественная, историческая, политическая, экономическая уникальность региона позволяют сделать выбор, понятный и близкий всем акторам системы образования - учителям (преподавателям) и ученикам (студентам).

Реализация права выбора имеет еще одно преимущество, о котором мы говорили выше. В нем процесс обучения приобретает характер сотворчества поколений. Региональная гражданская общность развивается из прошлого в настоящее и будущее. Процесс обучения становится процессом приобщения к деятельности общности, что исключает чувство отчуждения и потерянности.

Таким образом, регионализация образования, являющаяся следствием децентрализации управления, в эпоху фрагментации сознания и деятельности обладает значимым преимуществом конкретности и реальности.

В России процесс регионализации в образовании явился важным элементом реформации 90-х годов. Он в первую очередь оценивался с точки зрения перспектив освобождения от властного диктата «Центра». Более того, нам представляется, что идея передачи субъектам федерации части властных полномочий в образовании в большей мере носит общеполитический характер: системность демократии требовала изменения системы управления во всех сферах общества. Риски, связанные с децентрализацией в образовании, не прогнозировались с необходимой в этом случае точностью. Если бы они и стали предметом специального междисциплинарного исследования, доводы специалистов, как представляется, не могли бы убедить политиков в том, что «суверенитет» в образовании должен иметь иные исторические сроки и условия осуществления, нежели в других сферах общественной жизни. Здесь мы снова фиксируем влияние системной реформации в России на проведение реформ в российском образовании, вошедшем в период кризиса подобно другим национальным системам образования.

Структура процесса регионализации в образовании была смоделирована и нормативно оформлена в законе «Об образовании» (1992). В законе были разделены сферы компетенции и ответственности между федеральными, региональными и муниципальными органами управления. Статьи закона делегировали ряд полномочий, касающихся образовательной политики, содержания образования, управления образовательными учреждениями и их финансирования на местный (региональный и муниципальный) уровень.

Факт делегирования был закреплён в серии договоров, заключённых в 1990-е гг. между министерством образования и субъектами Федерации. На январь 1999 г. были подписаны договоры (соглашения) с 57 субъектами Федерации. Обратим внимание на тот факт, что закон распространял нормы разделения компетенции на все субъекты Федерации. Соглашения в большей мере носили фактически демонстративный характер, нежели представляли собой документ дополнительного правового действия. В законе компетенция органов управления образованием различных уровней определялась отношениями собственности. В федеральном ведении находились учреждения высшего и среднего профессионального образования. Учреждения начального профессионального образования частью оказались в ведении регионов, частью – Федерации. Учреждения общего образования перешли в ведение муниципальных органов. Учреждения дошкольного образования в переходный период меняли собственника, так как бывшие владельцы-предприятия в трудных экономических условиях предпочли передать их на баланс муниципалитетов.

Таким образом, в идеологии закон строго следовал духу общей экономической реформации. Риск передачи компетенции по управлению и финансированию образовательных учреждений на местный уровень состоял в том, что регионы и муниципальные территории оказа-

лись в разной степени материально-финансовой готовности к реализации новых полномочий. Между тем закон определил тенденцию развития системы образования, которая с годами становилась все более значимой. Так, в 1995 г. доля федерального бюджета в общем объеме финансирования образования составляла 14,7%, в 1996-м – 13,5%, в 1998-м – 3,3%.

Обратим внимание на тот факт, что в годы утверждения означенной тенденции в стране ширилось забастовочное движение работников образования, оказывающихся в непосредственной зависимости от актуального экономического потенциала и отношения местной власти к нуждам социальной сферы региона и территории. В те годы сложилась *своеобразная карта социального благополучия страны*. К этому надо добавить очевидное соображение: забастовки учителей означают нереализованность конкретных образовательных услуг в конкретных регионах, территориях, школах. Иначе говоря, ситуация провоцирует *риск необеспечения конституционного права граждан на образование*.

Согласно закону, субъекты Федерации ответственны за проведение федеральной образовательной политики на местах, то есть за создание необходимых благоприятных условий для реализации гражданами их права на образование. В этой связи регионы готовят собственную правовую и нормативную базу, обеспечивающую общефедеральные нормативы функционирования и развития системы образования и региональные, соответствующие складывающимся экономическим возможностям.

Безусловно, этот процесс несет в себе много полезного. Он позволяет регионам реализовать и развить свой материальный и духовный потенциал; стимулирует их к созданию системы образования, которая становится визитной карточкой региона и тем самым поднимает его общий рейтинг; способствует улучшению демографической ситуации, изменяя ход миграционных процессов. Но этот же процесс может повысить риски развития в образовании: бедные (депрессивные) регионы не конкурентоспособны и в сфере образования. Они не могут создать современной образовательной среды, то есть заложить фундамент будущего развития. В этих условиях формируется база *риска углубления неравномерности развития регионов* (субъектов Федерации) в материальном и духовном отношениях.

Источником дополнительных рисков процесса регионализации развития системы образования, на наш взгляд, является степень профессиональной готовности работников местных органов управления образованием к реализации возможностей относительной автономии.

Закон «Об образовании в РФ» по существу сформулировал социальный заказ на новую профессию – менеджера образования. В предшествующие советские годы от «управленцев», начиная с директора школы и кончая руководителями отрасли, требовалась исполнительность, дисциплинированность и преданность делу народного образования. В условиях реформации тем же функционерам предлагается пространство инициативы и вменяется ответственность за обеспечение условий для реализации гражданами права на получение образования различных уровней – от дошкольного до послевузовского – в режиме рынка. В доперестроечные годы в управление приходили *«выдвиженцы»*, отлично проявившие себя в педагогической деятельности. Реформация закономерно изменила структуру профессиональных и квалификационных знаний и навыков работников управления. От них требуется стратегическое (прогнозное) видение ситуации. И директору школы, и министру образования необходимо зримо представлять себе направление развития общества, региона и рынка занятости по меньшей мере в десятилетнем (а в ближайшие годы – двенадцатилетнем) временном интервале. При отсутствии навыков прогнозирования (или специальной службы соответствующего учреждения) и конкретное образовательное учреждение, и регион, и страна могут готовить обучаемых – *«в никуда»*, а при этом социальная система оказывается лишенной необходимых людских ресурсов для своего развития.

От сегодняшнего руководителя в образовании требуется также *тактическое* умение оперирования на образовательном рынке. Функции оперирования различаются у менеджеров различных категорий. *Директор образовательного учреждения* должен наладить производство тех образовательных услуг, на которые складывается актуальный спрос, осуществляя при этом операции сегментирования рынка. Каждая услуга должна предлагаться группе по-

требителей, которая в ней нуждается, и в том виде и форме, которая может их устроить. *Руководитель органов управления образованием местного уровня*, действуя на образовательном рынке, должен находить пути и средства воздействия на него в интересах «своего» населения, территории и региона. Это может быть устроение процессов лицензирования образовательных учреждений или их стимулирование с целью создания дополнительной мотивации производства услуг, необходимых населению и т.д.

Оперирование на образовательном рынке закономерно требует от руководителя экономической грамотности и грамотной предприимчивости. Конкурентоспособность определяется многими факторами, нахождение которых является залогом успеха. В первые годы легализации в России образовательного рынка выполнение этого условия во многом зависело от быстроты реакции руководителя и его интуиции. По прошествии лет реформ эти качества представляются недостаточными, менеджеру необходима систематическая экономическая подготовка, учитывающая своеобразие законов социальной сферы.

Знания и навыки успешного стратега, тактика и экономиста только тогда принесут ощутимый положительный результат, когда к ним добавятся составляющие *менеджера персонала*. Перед руководителями местных органов управления образованием встала задача поиска *специалистов нового типа*. Они должны адекватно оценивать потенциал среды образовательных учреждений в территории и регионе, уметь находить действенные рычаги реализации данного потенциала и его развития. Кроме того, право законодательной инициативы требует правовой грамотности, а также умения конструировать благоприятные правовые условия для удовлетворения образовательных потребностей всех заинтересованных субъектов – личности, социальных групп, составляющих местную общину, и государства. Помимо этого функционирование в регионе образовательного рынка требует специалистов различных профилей, способных осуществлять эффективный контроль, определенный границами действующего в Федерации и регионе законодательства.

Набор перечисленных групп специалистов составляет в период реформации особую сложность в связи с тем, что их в предшествующие годы не готовила высшая педагогическая школа. Это означает, что перед *руководителями органов управления образованием* стоит задача переобучения и повышения квалификации кадров. И эта задача, заметим, решается в условиях чрезвычайно ограниченного финансирования. А ее игнорирование несет в себе *риск профанации реформ*.

Не менее сложные задачи менеджера персонала стоят перед *руководителями образовательных учреждений*. Понятие *успешного педагогического коллектива* закономерно изменилось в годы реформации. От него сегодня требуется добротность деятельности, то есть обеспечение государственного образовательного стандарта, индивидуализация образования в ориентации на удовлетворение личностных образовательных потребностей, обеспечение имиджа надежного и «продвинутого» образовательного учреждения. И эти требования должны быть реализованы самостоятельно в условиях очень ограниченной помощи со стороны внешних организаций. Члены коллектива, отвечающего данным требованиям, должны подбираться по принципу набора «команды», то есть каждый, выполняя свои особые обучающие функции, осознает свой вклад в потенциал общей «игры». Руководитель такой образовательной «команды» является одновременно ее капитаном, тренером и директором.

Рассмотрение кадровых проблем, встающих в процессе реализации реформ перед системой образования, привело нас к ряду теоретических и практических выводов. Следует зафиксировать факт *изменения номенклатуры специальностей системы образования*. Традиционно в нее входили педагогические профессии, равные числу предметов, составляющих учебный план образовательных учреждений различного уровня. Обслуживающий персонал образовательных учреждений, как правило, не имел высшего образования. Само обозначение этой категории работников фиксировало назначение его функциональной роли. Переход системы образования к иной системе экономических отношений означает формирование потребности в соответствующих переменах в кадровой структуре образовательных учреждений. Традиционные педагогические профессии, назовем их *педагогическими профессиями в*

узком смысле, сохраняются. Они закономерно меняются в своем содержании, которое отражает процессы интеграции наук и требования современной идеологии обучения. К ним добавляются *новые профессии*: психологи, социальные педагоги, экономисты, маркетологи, юристы, дизайнеры и т.д. Приход специалистов в систему образования обусловлен изменением социальных, идеологических ориентиров ее развития, зафиксированных в законах эпохи реформации. Удовлетворение личностных образовательных потребностей, осуществляемое в режиме рынка, невозможно без привлечения широкого круга специалистов. Они составляют, на наш взгляд, круг *педагогических специальностей в широком смысле*. Зачисление названных специалистов в круг педагогов представляется нам излишним. Дело в том, что система образования обладает своими особыми законами развития, связанными с процессами обучения и социализации новых поколений. Это означает, что специальности экономиста, юриста и т.д. приобретают дополнительное содержание при включении в функционирование персонала системы образования. Этот факт нашел свое признание в новых специальностях и специализациях высшей педагогической школы.

Каким образом процесс регионализации влияет на современное кадровое обеспечение системы образования? Во-первых, уровень развития высших педагогических заведений различен в разных регионах. Миграция кадров очень мала в складывающейся социально-экономической ситуации. Поэтому потребность в новых профессиях, во многом обеспечивающих успех модернизации системы образования, в регионах и территориях удовлетворяется не в равной степени. Во-вторых, наличие на рынке труда «нужных» специалистов еще не означает их включение в функционирование системы. Финансирование государственных образовательных учреждений столь ограничено, что даже педагоги традиционных специальностей получают явно недостаточную зарплату, а в ряде регионов до сих пор имеется задолженность по ее выплатам. Этим фактом объясняется не только отсутствие в образовательных учреждениях представителей новых специальностей, но и дефицит педагогов-предметников. Молодежь уходит из системы образования ввиду невозможности существовать на ту зарплату, которую им в состоянии сегодня предоставить в образовательных учреждениях. Что касается негосударственных образовательных учреждений, то штатное расписание многих из них в большей мере определяется соображениями сиюминутной экономии, нежели прогнозом на перспективу развития.

Таким образом, в развитии современной системы образования может быть зафиксирован *риск кадровой необеспеченности, масштабы которого различны в разных регионах и территориях России*. В контексте проведенного анализа некоторых возможных и действительных рисков процесса регионализации возникает естественный вопрос: возможна ли их минимизация, и если возможна, то каким образом? Самым логичным на первый взгляд способом уменьшения рисков было бы поэтапное введение регионализации в практику управления образованием. На первом этапе право и ответственность управления передавалось бы тем регионам, которые в материально-финансовом отношении в большей мере готовы к их реализации. Их опыт позволил бы в дальнейшем (на следующем этапе) включить в процесс «средние» регионы и на финальном этапе распространить опыт на всю территорию страны. Такой путь осуществления реформы имеет свои «подводные камни». Дело в том, что каждый регион обладает не только некими типологическими признаками, но и специфическими. Анализ опыта поэтапной регионализации, осуществляемой в соответствии с определенной типологией, имел бы ограниченную ценность. Его выводы могли бы снизить некоторые риски, но при этом не служили бы гарантией от тех, которые возникают в каждом новом опыте регионализации. Поэтому путь *поэтапной регионализации* не представляется нам безусловным средством минимизации рисков. Каждый регион должен был пережить трудное время принятия новых условий управления. Однако в целях минимизации рисков этого периода должен осуществляться *систематический мониторинг процесса*, выявление зоны актуальных рисков и краткосрочный прогноз ожидаемых рисков. Ценность мониторинга состоит в том, что в нем фиксируются условия среды, оказывающие благоприятное и неблагоприятное воздействие на развитие региональной системы образования и ее отдельных элементов. Цель

мониторинга состоит в определении функциональных и дисфункциональных влияний на систему. Рекомендации исследователей могут помочь выявить внутренние резервы устойчивости системы и оценить меру позитивных и негативных воздействий на нее со стороны региональной среды. Данные мониторинга явятся базой коррекции стратегии и тактики управления образованием с целью минимизации рисков. Этот вывод представляется нам практически полезным в свете планируемого перехода регионов России на двенадцатилетнее школьное образование.

На *федеральном уровне* эта коррекция будет связана со спецификацией управленческих действий по отношению к конкретным регионам. Потребность в такого рода спецификации объективна. Условия ее реализации должны быть облечены в соответствующую правовую форму. По мнению специалистов, заключенные с Федерацией региональные договоры реально ничего регионам не приносят. Необходимы новые законодательные формы осуществления взаимоотношений субъектов с центром, интеграции в условиях сохранения автономии их развития при полном соблюдении принципов федерализма. На *местном уровне* резерв повышения эффективности проводимой образовательной политики кроется в расширении координации образования с другими сферами социально-экономического комплекса региона и его территорий. Именно регионы имеют реальную возможность осуществления принципа общественно-государственного управления в образовании. Региональный социально-экономический комплекс имеет преимущество единообразия, локальности и целостности.

Система образования обслуживает весьма конкретные, и потому замеряемые, потребности функционирования и развития данного комплекса. Это означает заинтересованность регионального сообщества, хозяйствующих субъектов и, соответственно, властей в таком развитии системы образования, которое бы удовлетворяло их интересам. Общность интересов создает поле координации действий органов управления образованием с другими заинтересованными сторонами, обладающими необходимыми образованию ресурсами – людскими, материальными и финансовыми. Проведение мониторинга не легкая задача. Его эффективность определяется надежностью методологии. Эта надежность не может быть абсолютной, любая методологическая и методическая стратегия отягощена особыми рисками. Но мониторинг, во-первых, фиксирует характер включенности системы образования в социально-экономический комплекс региона и определяет зоны риска в достигнутом уровне интеграции и ее неиспользованные резервы. Во-вторых, он позволяет определить зоны рисков в развитии самой системы образования, то есть очередность ее ресурсного подкрепления.

*Барбакова К.Г., д.ф.н., проф.
ТГНГУ (Тюмень)*

О некоторых аспектах реформирования российской системы образования

XX век подготовил появление новой информационной цивилизации, существенной закономерностью которой стали глобализационные процессы. Представляется, что глобализация – это взаимообусловленность и взаимозависимость друг от друга всех существующих сегодня государств, стран и представляет собой результат особой фазы развития цивилизации, не просто постиндустриальной (хронологический аспект), а информационной (содержательный) с новейшими технологиями, не зависящими от государственных границ, постоянно прогрессирующей динамикой научных открытий, знаний и, соответственно, мобильностью их субъектов. В этих условиях возрастает роль образования. Именно образование является тем связующим звеном прошлого с будущим, которое обеспечивает передачу следующему поколению знаний, навыков, моральных норм общества, профессиональных и интеллектуальных способностей. В связи с этим оно по сути своей не может быть узко национальным. Но по форме, идеологической направленности, организации взаимодействия субъектов образовательные структуры имеют, как правило, национальную специфику. В современном мире частично на эту специфику накладываются и межнациональные черты, реализуя требования интеграции общезначимых для мирового сообщества принципов.

Как известно, процесс формирования общемирового образовательного пространства начинался еще в середине XX-го столетия. Его основополагающим документом можно считать принятие Организацией Объединенных Наций (ООН) в 1948 г. Декларации прав человека, в которой право на образование рассматривалось в качестве неотъемлемого права человека. В течение более 30-ти лет ЮНЕСКО принимало разные документы о необходимости идентификации различными государствами образовательных программ и их результатов. Определенным завершением усилий по организации единого образовательного пространства явилась апрельская Конвенция ЮНЕСКО и Совета Европы 1997 г. о признании квалификаций в области высшего образования в европейском регионе. Предшествующая деятельность Совета Европы 1950-1995 гг. завершилась принятием в 1999 г. Болонской декларации, закрепляющей принципы формирования единого образовательного пространства Европы. В сентябре 2003 г. Россия была принята в члены Болонского процесса и приступила по решению Министерства образования РФ к реализации общеевропейских образовательных принципов.

Интеграция российского высшего образования в европейскую систему обусловлена закономерностями развития мирового сообщества в целом, европейских стран и России. Подготовка студентов в свете требований основополагающих документов Болонского процесса (Magna Charta Universitatum /1998/, Сорбонской декларации /1998/ и Болонской декларации /1999/) проводится не только вузовскими преподавателями и учеными, но и высококвалифицированными специалистами различных отраслей производства, представителями властных структур России и зарубежных государств. Увеличивается мобильность выпускников вузов и студентов, которые по различным российским и международным программам обучаются, проходят практику не только в России, но и в Европе.

Распространенная в Европе двухуровневая подготовка специалистов – бакалавров и магистров является, на мой взгляд, целесообразной, т.к. приобщает студента на первой стадии обучения к исследованию и изучению общих и специальных дисциплин, являющихся базой сознательного и в какой-то степени квалифицированного выбора второй ступени как фактора освоения азов будущей профессии.

В современной России, несмотря на то, что двухуровневая система образования фактически существует уже несколько лет, тем не менее, до сих пор потребители с большой неохотой берут выпускников с дипломом бакалавра, утверждая, что не знают на какую должность их принять, с одной стороны, а, с другой – программы магистратуры многих вузов являются если не повтором, то определенным дополнением к ранее полученным знаниям. Обстоятельства сложились таким образом, что профессорско-преподавательские кадры большинства российских вузов не готовы к реализации системы магистратуры. Представляется целесообразным вводить двухступенчатую систему высшего образования постепенно, поэтапно, с учетом российских реалий. В этой связи необходимо подчеркнуть «своеобразие» предлагаемой реформы образования, *категорично обязывающей* все вузы перейти на двухступенчатую структуру подготовки специалистов, нарушая тем самым требование, принятых Болонским процессом документов, в которых акцентируется внимание на необходимости *сочетания гармонизации сохранением разнообразия и уважением культурных традиций*. Так, например, в Сорбонской декларации 1998 г. подчеркивается, что при создании Европейского ареала высшего образования должно стать приоритетным взаимодействие национальной самобытности каждой страны и общих интересов, направленное на пользу отдельных стран и на благо Европы, ее студентов и всех ее граждан¹.

Еще один, возможно, самый важный аспект образовательных реформ – их целенаправленность, *какого профессионала, какую личность* мы хотим получить «на выходе»?

По поводу *профессионала...* Остановлюсь на *профессии предпринимателя*, фигура которого в ходе экономической реформы становится все более массовой, что предъявляет особые требования к системе образования. Я всю жизнь работаю в сфере образования, но считаю себя и предпринимателем, и движущей силой производства, потому что мы создаем очень важный капитал — интеллект, образование, знания и нравственность. Если этого капитала не

¹ Болонский процесс и его значение для России. Приложение № 3. М., 2005. С. 160-161.

будет, не будет достойных людей, профессионалов, *нравственных профессионалов*, то никакого предпринимательства не будет. Но возможен ли нравственный бизнес в современной России? На мой взгляд – нет, просто невозможен. Почему? Ментальность российская и законы развития общества, а не те законы, которые установили сегодня государство и Дума, определяют наши отношения. Тот процесс, который идет сегодня и который мы называем накоплением первоначального капитала, не закончился – это процесс длительный и очень своеобразный. Своеобразный потому, что не было ни частной, ни общественной собственности в России. Была государственно-капиталистическая собственность, но она, как вы знаете, была псевдособственностью, ибо этой собственностью могли распоряжаться министерства, но ее нельзя было передавать в наследство, покупать и закреплять. Отсюда возникла реальная ситуация. Человек, который распоряжается собственностью, но не может ее присвоить, свое право распоряжения использует для того, чтобы что-то от нее получить. Отсюда коррупция, отсюда взятки и всё, что сегодня существует. Меня поразили результаты проведенных нами социологических исследований – небольших, пилотажных, локальных. Мы задавали вопросы крупным руководителям крупных предпринимательских фирм, организаций, различных предприятий. Были разные вопросы. Например, какие качества необходимы руководителю, чтобы он успешно работал и было успешным его предприятие? И оказалось, что не важны честность, порядочность, ориентация на всех членов коллектива. А что важно? Важно умение стратегически мыслить, умение организовать взаимодействие потребителя и продавца, умение создать команду и сделать так, чтобы команда работала очень гармонично с руководителем. *Нравственность не важна*. Но если вспомнить российское предпринимательство, у них был другой тезис: «нечестный бизнес является неуспешным бизнесом». Многие сейчас говорят: а разве не нравственно то, что мы делаем? Сколько благотворительных акций делают нефтяные компании, крупные металлургические компании... Но мне кажется, что безнравственной милостыни ничего быть не может. Многие из нас жили и воспитывались в советское время, но ведь там тоже была своеобразная милостыня, не по труду, хотя было провозглашено «от каждого по способностям – каждому по труду». Была усредненность, была фактически милостыня, которую давали нам. К чему привела усредненность? Привела к тому, что у нас люди привыкли, не работая, получать. И поэтому – дайте милостыню. Другой момент. По словам Черчилля, политик ориентируется на следующие выборы, а государственный деятель – на следующее поколение. Так вот, у нас большинство – политики. Посмотрите, что пишут средства массовой информации о предпринимателях: очень редко хорошо, но очень часто плохо. Причины того, что бизнес у нас не может быть хорошим, – ментальность и традиции. С одной стороны, ментальность населения, а с другой – ментальность самих предпринимателей. Что такое конкуренция в понимании россиян? Это стремление полностью уничтожить тех, кто занимается теми же аспектами деятельности. Не могут быть честными бизнес и предпринимательство, если нет никаких правовых гарантий. Можем ли мы с вами что-то сделать? Можем. Капля и камень точит. Можем, потому что предпринимательство сегодня – это основа жизни России, как говорят, «основа экономического развития России», а точнее – ее социально-экономического развития. Но для этого надо менять ментальность, соблюдать законы и понять, что каждый из нас борец. Приходится бороться. Приходится отвечать, прежде всего, за то дело, которое делаем мы. А это означает – для системы образования – смену ориентиров: профессиональное образование должно быть в первую очередь формированием высоко нравственных профессионалов. Две плоскости – профессиональная и личностная (нравственная) – как бы сливаются.

В плане личностно-нравственном особую значимость приобретает *формирование патриотизма, гражданственности*. Патриотизм имманентно входит в гражданственность. Если нет патриотизма, не может быть и гражданственности. Если нет гражданственности, не может быть и патриотизма. Исследования показывают, что понятие патриотизма и гражданственности искаженно понимаются многими социальными группами, в том числе и молодежью. Наблюдается четкое непонимание сущности патриотизма и гражданского общества. Характерны результаты социологических исследований ценностных ориентаций молодежи,

в том числе и студенческой, проведенных под руководством автора в 2004-2007 гг. Они показали, что гражданское общество не ассоциируется молодежью ни с демократическими принципами, ни с социальной активностью личности и социальных групп, ни с патриотизмом. На мой взгляд, основной причиной данной сложившейся ситуации является *вербальное* формирование всей системы ценностей.

Дело в том, что мы больше всего формируем или воспитываем гражданственность, нравственность и патриотизм на уровне слов. Когда же слова расходятся с поведением и действиями – никакого патриотизма и никакой гражданственности сформировать нельзя. Я очень хорошо знаю положение во многих вузах: когда говорим о гражданственности – говорим о свободе. Но устанавливаем-то четко авторитарный режим. И повсеместно: не только в вузах, не только в политике, но и в научных сообществах. Это вообще стиль отношений в нашем государстве. Мы ведь не отошли на деле от авторитаризма. Возьмите наши партии, организации, учреждения, органы власти, предприятия и т.д., везде четко прослеживается диктат и авторитарность. Поэтому, пока существует такая двойная позиция, пока будет разночтение между словами и делами, до тех пор никакого гражданского общества и патриотизма в России не может быть.

Многие говорят о том, что гражданственность и патриотизм вообще воспитывать не надо, потому что это связано со свободой выбора. А если свобода, значит, никакого воспитания не должно быть. Мне представляется, что нет деятельности, свободной от воспитания. Как природа не терпит пустоты, так и формирование личности предполагает целенаправленное воспитательное воздействие, которое имманентно включается в образовательный процесс. Субъектом такой деятельности является каждый преподаватель, сотрудник вуза, ибо, образовывая он воспитывает, а воспитывая – образовывает. В данном единстве субъектно-объектное взаимодействие превращается в субъектно-субъектное, т. к. корректировка действий происходит постоянно на основе прямой и обратной связи.

При этом очень важным является во избежание семантической неоднозначности уточнение содержания категориального аппарата. В этой связи нельзя согласиться, во-первых, с толкованием сущности патриотизма и гражданственности как ответственности за все государство, за все процессы в обществе. До сих пор считают, что каждый *в ответе за все*. Мне представляется, что если каждый в ответе за все, значит, он не отвечает ни за что. *Отвечать можно только за то, что человек делает или не делает в определенной сфере своей деятельности*. Именно на базе конкретной ответственности формируется социальная активность личности, определяющая степень ее гражданственности и патриотизма.

Для России полное забвение сложившихся традиций в системе образования является опасным не только по отношению к образовательным структурам, но и к социально-экономическим, социокультурным и социально-политическим процессам. На протяжении многих веков становление субъекта всех видов жизнедеятельности в значительной степени зависело от направленности и содержания образования. Если обратиться к истории, то именно высокий уровень образованности был стимулом для российской интеллигентной (высоконравственной) интеллигенции выступать в защиту интересов народа, идти в народ, стремясь пропагандировать добрые, вечные, нравственные ценности.

История становления и развития образования изобилует многочисленными реформами, связанными, как правило, с динамикой исторического процесса, необходимостью смены образовательных парадигм, детерминированных конкретными реалиями определенных общественных отношений. В этом плане не является исключением и система российского образования. От сословно замкнутого в средние века до открытого позднее и для разночинцев, от элитных учреждений и гимназий до массовых школ образование меняло формы, содержание, методику обучения, педагогические приемы в рамках взаимодействия «учитель – ученик», «преподаватель – студент».

Поистине революционное изменение произошло в системе образования после Октябрьской революции. Поставленная задача ликвидации безграмотности была исторически оправдана и жизненно необходима для развития общества, подготовки профессионалов для

различных сфер народного хозяйства, обуславливая тем самым динамику социальной структуры общества. Можно согласиться с М.Н. Руткевичем, который подчеркивал, что «школа всегда была и будет своеобразным «осколком» породившего его общества, стало быть, ее достоинства и недостатки имеют если не прямую, то опосредованную связь с уровнем развития материального производства и культуры народа, с общественным и государственным строем»¹.

Но это лишь одна сторона взаимодействия общества и образования. Не менее важной является вторая – влияние системы образования на настоящее и будущее этого общества через результат своей деятельности, выполнения своей социальной роли, своего предназначения – формировать личность в единстве ее духовных качеств, убеждений, ценностных ориентаций, мировоззрения. Советское образование было фундаментальным, оно успешно выполняло социальный заказ государства на формирование особого типа личности. Социальный заказ всегда существует в двух ипостасях: в виде декларируемых лозунгов и ценностей («все для человека, все во имя человека», «от каждого по способностям, каждому по труду», «народ движущая сила общества, а бюрократия – слуги народа» и т.д.) и в виде реальных, фактических действий. Любому тоталитарному государству, в том числе, и государству диктатуры пролетариата, требуются граждане – послушные исполнители, ибо манипулировать массами, состоящими, по образному выражению Ортега-и-Гассета, из «социальных тупиц» гораздо легче, чем творческими свободными личностями. Ясно, что на фоне такой массы любой руководитель (по статусу) может быть и чувствовать себя героем, великой личностью.

Современное российское государство поставило задачу формирования гражданского общества и свободной творческой личности. Эта задача может быть реализована, прежде всего, через образование. Но для этого значительные перемены должны произойти в структуре, содержании, формах и методиках образовательных процессов. Как известно, образование является наиболее консервативным социальным институтом общества. Домостроевские принципы, типичные для российской семьи, при которых родители всегда правы, а воспитание детей сводится к усвоению и исполнению требований родителей, в значительной степени присущи и образованию, особенно, в средней школе, где отношения «ученик – учитель» в чем-то аналогичны взаимодействию «родители – дети». И это не злая воля родителей или учителей, а особенность взаимодействия взрослого человека и ребенка, когда взрослый поучает, считая, что ему лучше известны потребности ребенка, часто действует методом приказов, игнорируя мнение ребенка. Такое поведение наносит ущерб социализации личности ребенка, порождая комплекс неполноценности, несовместимый с формированием свободного, творческого, с чувством собственного достоинства человека. Для этого нужно изменить приоритеты ценностных ориентаций как всей системы образования, в целом, так и отдельных ее структур.

Всегда считалось, что среднее образование должно дать определенный набор знаний, а высшее – подготовить человека к профессиональной деятельности, вооружить его знаниями, умениями, навыками в избранной им трудовой сфере. Представляется, такой подход уже не соответствует требованиям времени. Новая информационная цивилизация может принести человечеству много благ, но и много бед. Как справедливо заметил в свое время Карл Мангейм: «Безнравственный интеллект опасен для человечества»². Перед системой образования, прежде всего, возникает задача формирования нравственных ценностей личности. Можно за определенное время, например, за пять лет в вузе, дать профессиональные знания, можно развить творческие способности, но чрезвычайно трудно, а порой и невозможно, перевоспитать взрослого студента. Нравственные ценности формируются с детства нравственно зрелыми людьми. В связи с тем, что родители далеко не всегда явля-

¹ Руткевич М.Н. Изменение социальной роли общеобразовательной школы в России// Социс. 1996. № 11.

² Mannheim K. Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus. Zeiden: A.W. Sythoffs Uitgeversmaatschappij. №V., 1935. S.193.

ются педагогически грамотными людьми, их усилия зачастую не достигают желаемой цели. Практика показывает, что наиболее оптимистичный путь для достижения поставленных целей – это создание и функционирование системы непрерывного образования (и воспитания), включая такие важные ее звенья, как общее среднее и высшее профессиональное образование.

Как правило, непрерывность образования понимается в качестве реализации отдельной личностью возможности получения последовательного образования в течение всей жизнедеятельности: от школы – вуза – дополнительных форм образования – повышения квалификации и т.д. Это – непрерывность во времени. В контексте же постановки проблемы «школа/гимназия/ - вуз» непрерывность образования рассматривается в единстве времени, пространства и концептуальной сущности образовательного процесса. Формируя сегодня концепцию непрерывного образования необходимо предвидеть, каким оно будет завтра.

В связи с этим хотелось бы остановиться – отнюдь не абсолютизируя этот опыт – на личном опыте практической реализации идеи непрерывного образования. Сначала было слово, т.е. разработка концепции такого вида образования. Система традиционного образования давно вызывала у меня резкое внутреннее неприятие. Слов нет, эта система давала фундаментальные знания, но меня не устраивали жесткий консерватизм (в содержании и методах) и абсолютная вера в непогрешимость «нашей» образовательной школы. Понятно, что в авторитарном обществе система образования играла охранительную функцию, то есть выполняла социальный заказ государства на формирование особого типа личности. В основе модели авторитарной личности: жажда подчинять и удовольствие подчиняться (в зависимости от места в иерархии отношений).

Реализовать концепцию непрерывного образования *мне* (точнее – *нам*, коллективу единомышленников) удалось в рамках Тюменского государственного института мировой экономики, управления и права. У его истоков стоял открывшийся осенью 1992 г. колледж международной системы бакалавриата, учредителями которого стали администрации Тюменской области, Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого автономных округов. Он должен был дать образование, соответствующее мировым стандартам и требованиям, которые предъявлялись поступающим в высшие учебные заведения. В нем педагогический коллектив попытался в большей мере, чем тогда наблюдалось в других учреждениях образования, использовать международный опыт подготовки специалистов в новых рыночных условиях.

В образовательном процессе были расставлены новые приоритеты. В частности, был отдан приоритет диалоговой системе обучения. Этим решалась задача снять чувство страха у обучаемых перед учителями, экзаменаторами и т.д., стимулировать поисковую активность ученика, его собственную аналитическую энергию, побудить к самообразованию, к самореализации. При этом менялись ориентиры обучения: интеллектуальные навыки и творческие способности, прежде всего, потом – знания. Мир един. Надо уметь учиться всюду, а не только в России, ибо эра информационной цивилизации предъявляет особые требования к функционированию человека в обществе. Но чтобы действительно влиться в мировое сообщество, нужны усилия – и интеллектуальные, и нравственные. Словом, мы стремились реализовать целевую установку концепции непрерывного образования – формирование свободной, творческой нравственно зрелой интеллектуальной личности, профессионально грамотного специалиста, подлинного гражданина, патриота.

Почти одновременно встал вопрос о совершенствовании структуры непрерывного образования, о типе образовательного учреждения, отвечавшего новым запросам, несмотря на кажущееся благополучие, преподавателей колледжа и его руководителей стали посещать сомнения в правильности выбранного пути. Действительно, данное учебное заведение оказалось неким промежуточным звеном между средней школой и вузом и не соответствовало замыслам концепции. Уже в 1993 г. колледж международной системы бакалавриата был преобразован в Тюменский международный колледж, через три года, пройдя аттестацию и аккредитацию, получил статус международного института (с 1999 г. – Тюменский государственный институт мировой экономики, управления и права – ТГИМЭУП).

Но теперь вопрос повернулся другой стороной – о связи вуза и базы его пополнения – учреждения *среднего* образования. Исходя из важного концептуального принципа нашего подхода к образовательному процессу – принципа *элитарности образования* мы выбрали такой инновационный вид общеобразовательного учреждения, как гимназия. В 1997 г. в структуре института была открыта гимназия. Подчеркнем: речь идет об особом виде образовательного учреждения гимназия – вуз, функционирующем в единой системе обучения и воспитания и, на наш взгляд, полнее соответствующем потребности непрерывного образования. Образовательный процесс в гимназии помимо Госстандарта включал изучение российской и мировой художественной культуры, углубленное изучение английского языка и второго иностранного языка (по выбору: французского или немецкого), а также довузовскую профильную подготовку по экономическим и юридическим специальностям в старших классах. Помимо базового, учебный план включал гимназический компонент, состоявший из обязательных предметов и спецкурсов, факультативов по выбору. Все учащиеся гимназии имели индивидуализированные образовательные программы, предусматривавшие как осуществление коррекционной работы, так и занятия на уровне повышенной сложности с одаренными детьми.

Созданная система – гимназия – вуз, изначально направленная на реализацию принципа элитарности образования, фактически ориентировалась на формирование одаренных личностей. Именно *на развитие одаренности*, а не поиск готовых одаренных детей. В настоящее время многие вузы, гимназии и лицеи делают заявки на участие в президентской программе «Одаренные дети», принимают без экзаменов победителей конкурсов, предметных олимпиад и т.д. В нашей концепции *подход к одаренности несколько иной*: все дети (если они не больны специфическими болезнями) одарены природой различными способностями – семья, школа, общество может развить отдельные из них, а может и приостановить их развитие. Принимая в гимназию различных детей, мы направляли усилия педагогического коллектива на развитие определенных способностей. Поэтому во второй половине дня работали многочисленные клубы и кружки по интересам (музыкальные, художественные, театральные, спортивные, технические и т.д.). Точно такой же подход и в системе высшего образования. К сожалению, преградой для полной реализации такого подхода являлись требования выставления оценок, отчисления из-за плохой успеваемости по отдельным предметам и другие инструкции.

Иногда приходится ужасаться: что было бы с русской поэзией, если бы за двойки или нули) по физике выгнали бы Пушкина из лицея. Хотя, возможно, он, как и Евтушенко, получил бы диплом об образовании после признания и всемирной известности. Что же делать нам, современным педагогам, когда видим одаренного в области математики ученика, который плохо воспринимает географию? Наверное, не пытаться заставить его учить географию на отлично, пусть будет тройка при блестящих знаниях математики. А главное, формировать соответствующее отношение к ребенку у родителей, ибо их тщеславие в погоне за пятерками ребенка часто наносит непоправимый вред, развивая в детях комплексы неполноценности. Одаренность развивается общими усилиями педагогов и родителей так же, как развивается и формируется интеллект, нравственность и профессионализм.

Результаты деятельности нашего вуза и функционирования в нем системы «гимназия – вуз» показали успешность и перспективность развития такой системы. Она не является абсолютно новой для России. Еще Царскосельский лицей соединил в своих программах постановку и решение проблем общего среднего и высшего образования. Языковые, физико-математические школы при ведущих университетах Советского Союза своеобразно решали те же задачи. Спецификой нашего института являлось объединение в структуре вуза общего среднего образования с первого класса, разработка единой образовательно-воспитательной концепции целостной системы непрерывного образования, реализация ее в практике обучения и воспитания гимназистов и студентов. Плодотворность и необходимость этого эксперимента подтвердилась не только успехами выпускников гимназии и выпускников института, не только мнением их родителей и многочисленных гостей, но и тем фактом,

что многие вузы нашей области стали вводить эту систему в практику своих учебных заведений.

Вероятно, есть смысл остановить внимание еще на одном специфическом принципе нашей концепции образования. *Для чего человек получает высшее образование?* Позиции Министерства на этот счет противоречивы. Так, рекомендации круглого стола «Обеспечение качества высшего образования: российский опыт в международном контексте» отмечали, что современный этап развития мирового сообщества характеризуется «переходом от избирательной, селективной модели высшего образования, когда для приобретения специальности отбираются наиболее способные и подготовленные молодые люди, к массовой высшей школе, когда высшее образование становится всеобщим достоянием»¹. Это положение можно трактовать как новую целевую установку высшей школы – готовить высокообразованных граждан для повышения общего уровня культуры общества, соответствующего потребностям современного и перспективного этапа развития информационной цивилизации. Но в большинстве министерских приказов, инструкций и положений подчеркивается, что задача высшей школы готовить специалистов для различных отраслей хозяйства, сферы управления, сферы обслуживания и т.д., т.е. ставится вопрос *более утилитарно* – готовить, прежде всего «рабочую силу» для материального и духовного производства. Весьма показательным в этом плане является разработанный в 2000 г. НИИВШ «Прогноз потребности РФ в специалистах с высшим образованием и структуры их подготовки до 2010 года»².

Обосновывая необходимость проведенного исследования и предлагаемого на его основе прогноза, авторы отмечали, что в новых условиях необходимы новые критерии и методы оценки соответствия объема, структуры и качества подготовки студентов ожидаемому спросу региона (отрасли) на специалистов, требованиям рыночной экономики, научно-технического прогресса, отечественным и международным стандартам, а также изучения состояния и развития общего и профессионального образования с использованием специального мониторинга. Особое значение приобретает разработка прогнозов (программ) развития высшего и среднего профессионального образования на региональном уровне, где методика прогнозирования должна максимально отражать реальные условия. Программа развития высшего образования в регионе должна соответствовать перспективам социально-экономического развития региона и обеспечивать кадровый потенциал для осуществления ориентации в приоритетных направлениях деятельности в соответствии с социальным заказом (программой развития региона)³.

Такое подробное цитирование основных принципов развития системы образования приведены в данном контексте в связи с большой тревогой о будущем российского общества, если эти принципы станут основополагающими для высшей школы России. А опасность такая явно прослеживается и в политике регионов, где составляются прогнозы, на основе которых предлагаются решения об открытии или закрытии тех или иных вузов, о сокращении или увеличении подготовки соответствующих специалистов. Проблема в данном варианте не только в том, что порой игнорируется известное положение, что выгоднее открывать и содержать учебные заведения, чем больницы и тюрьмы, полезней учить молодежь, чем лечить ее от наркомании и алкоголизма. Главная проблема заключается в том, что сегодня все более нужны нравственно, интеллектуально и профессионально (педагогически, экономически, юридически, культурологически и т.д.) грамотные граждане, без чего становление и развитие гражданского общества в России невозможно. Именно такой принцип является основополагающим в концепции непрерывного образования нашей системы: гимназия – вуз (а, еще вернее: дошкольное образование – школьное – вузовское – послевузовское). Его мы попытались осуществить на практике. И это – наш реальный вклад в

¹ Министерство образования РФ, 14-51-271 ин/12. 08.05.2001.

² Прогноз потребности РФ в специалистах с высшим образованием и структуры их подготовки до 2010 года. М., 2000.

³ Там же. С.5-8.

дело коренных (а не поверхностных!?) образовательных реформ, способных обеспечить российскому образованию достойное место в мировом образовательном пространстве.

Белова О.Р, ст. преп.

УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург)
Формирование у студентов предпринимательских ориентаций

С точки зрения сочетания общественных фило- и этногенеза выбор молодежью, как социально-демографической группой, образования, будущих занятия и профессии можно рассматривать как рефлексию определенного социального заказа. Перспективы этого заказа достаточно определенно (хотя и далеко не всегда четко) называются учеными и политиками – «общество знания», «информационное общество», «экономика, основанная на знаниях», «инновационная экономика», «креативная экономика», в которой ведущие позиции будет занимать «креативный класс» (чьи доходы будут определяться творчеством) и его «супер-креативное ядро»¹.

На рубеже XX и XXI вв. все явственнее проявляется как определяющая тенденция общемирового развития глобализация. Как справедливо отмечают К.Г. Барбакова и З.Т. Голенкова, глобализация как «взаимообусловленность и взаимозависимость друг от друга всех существующих сегодня государств и стран» «представляет собой результат особой фазы развития цивилизации, не просто постиндустриальной (хронологический аспект), а информационной (содержательный) с новейшими технологиями, не зависящими от государственных границ, постоянно прогрессирующей динамикой научных открытий, знаний и, соответственно, мобильностью их субъектов»².

Один из этих субъектов – *слой предпринимателей*, формирующийся в процессе глобализации и – одновременно – отражающий её уровень и масштабы. В частности, речь идет о том, насколько нормы делового поведения, деловой культуры российских предпринимателей соответствуют или расходятся с общепринятыми в мире. Выявленное в социологических исследованиях «несовпадение стандартов современной российской деловой культуры с общемировыми наносит ощутимый ущерб репутации российского бизнесмена»³. Такой *социокультурный ракурс анализа глобализации* – во взаимосвязи с развитием предпринимательства – пока не получил должного распространения. Между тем именно этот подход весьма актуален применительно к России, чей переход к постиндустриальному, информационному обществу и включение в процесс глобализации совпал с возрождением рыночной экономики и – как следствие – со становлением и развитием предпринимательства.

Распространенные в зарубежной социологии менеджмента трактовки предпринимательства – применительно к России – гораздо ближе к официальным, чем к реальным, обыденным. В правовом отношении предпринимательская деятельность охватывает разнообразные виды самостоятельной хозяйственной (продуктивной – производящей продукцию в форме вещей, услуг и информации) деятельности, не запрещенные законом. Тем самым, *подчеркивается самостоятельность, независимость* хозяйствующих субъектов. Особенно значимы личностные качества этих субъектов – по В. Далю, «*предприимчивость, смелость, решительность, «отважность на дела»*. В работах Л. Мизеса, Й. Шумпетера, Ф. Хайека и др. самостоятельность соотносится с *творчеством, креативностью, инновационностью*. В русле осмысления проблематики социальной ответственности бизнеса в современных теориях менеджмента экономическая заинтересованность предпринимателей все чаще соотносится с их социальной ответственностью.

В какой-то мере содержательная характеристика предпринимательства обогащается с учетом концепций «человеческого» и «социального капитала», что позволяет углубить представление об его экономической эффективности, не сводить их лишь к «прибыли», непо-

¹ Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М., 2005. С. 19.

² Барбакова К.Г., Голенкова З.Т. Российские практики в глобализирующемся мире // Соисс. 2007. №4. С.143.

³ Национальная программа «Российская деловая культура» [Электр. ресурс] // <http://www.tpprf.ru/ru/main/committee/kometik/prog/pr1/>

средственному доходу. Глобализация, нарастание перемен, «неопределенности», «футурошок» – все это дополняет современные трактовки предпринимательства (например, у П. Друкера¹ акцентом не только на инновационный поиск новых, более эффективных форм организации деятельности, но и отражением рискованности этого поиска. Риск становится неотъемлемым компонентом предпринимательства, в котором *интегрируется самостоятельность, заинтересованность и ответственность*.

Интерес представляет и попытка Т.И. Заславской рассмотреть предпринимательство как базу становления и развития соответствующего «бизнес-слоя», для которого характерны «деятельность, направленная на получение прибыли; свобода и автономность экономических решений; самостоятельный характер деятельности, выражающийся в личном риске и личной ответственности»². Определенен в своей характеристике ценностных ориентиров подлинного предпринимателя и В.В. Радаев, называя среди них: *«независимость, самореализацию, стремление к индивидуальному успеху в осязаемых материальных формах»*³. Качественно изменяется и *представление об успехе*. Как справедливо отмечал Р. Апресян (кстати, уже в начале 1990-х гг. поставивший вопрос о «ценностных контроверзах предпринимательства»), «успех... выступает своего рода апробацией усилий, тактики и техники действий (решений). Успех – не просто личное достижение, это и подтверждение того, что субъект действия сумел управлять ситуацией и заставить её служить своим целям. Успех как бы позволяет человеку освободить себя от предписанных правил и ввести свои установления в том социальном пространстве, которое завоевано им благодаря собственному успеху»⁴.

Но теоретически конструируемые типы «предпринимателей» – скорее «идеальный тип». К сожалению реальная практика развития (точнее – возрождения) российского предпринимательства – и во многом именно поэтому – её отражение в сознании россиян явно далеки от отмеченного выше *«образа предпринимателя»*.

Примечательны уже социокультурные истоки, корнящиеся в ментальности россиян, которые определили формирование ценностных установок российского предпринимательства и – что взаимосвязано – культурные стереотипы отношения россиян к предпринимательству и предпринимателям. Основная окраска этих стереотипов – негативная⁵. Предпринимательство (бизнес) чаще всего соотносится не с предприимчивостью, деловитостью (тем протестантским «духом предпринимательства», с которым М. Вебер соотносил становление и развитие капитализма), а с обманом, стремлением достигнуть своих целей любыми средствами (неразборчивостью в средствах во имя наживы). Это проявлялось уже на уровне лексики – противопоставление «делового человека» (именно таково нейтральное значение «бизнесмена» – «человека дела») и «дельца», «деляги», делающего что-то «незаконное», «неправедное» («от дел праведных не наживешь хором каменных»).

И тем более, это отразилось в результатах социологических исследований. Уже в период 1990-х гг. (в условиях бурного развития «дикого капитализма») наиболее распространенной в оценке предпринимательства у значительной части россиян была констатация его «аморальности». Как отмечал А.В. Безгудов, почти половина респондентов (47%) среди качеств, значимых для занятия бизнесом называла: готовность нарушать законы и нормы морали, необходимость «крутиться», иметь связи; позитивные качества (знания, навыки, опыт, творческие способности, воля, целеустремленность, честность, порядочность) респонденты отмеча-

¹ Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке. СПб., Киев, 2000; Друкер П. Практика менеджмента. СПб., Киев, 2000.

² Заславская Т.И. Бизнес-слой российского общества: понятие, структура, идентификация // Экономические и социальные перемены: мониторинг общественного мнения. 1994. №5. С.7.

³ Радаев В.В. Явление предпринимательства и группы предпринимателей // Куда идет Россия? Альтернативы общественного развития / Общ. ред. Т.И. Заславской. М., 1995. С.155. Radaev V. Practicing and potential entrepreneurs in Russia // International Journal of Sociology. 1997. Vol. 27. № 3.

⁴ Апресян Р. Ценностные контроверзы предпринимательства // ОНС. 1993. №2. С.24.

⁵ См.: Голицын Ю. Предприниматели прошлого: какими они были? Сознание неправды денег в русской душе невытравимо // Русский предприниматель. 2002. №0(1)

ли в 1,5 раза реже¹. В той или иной мере это отражается и в результатах более поздних исследований. Сошлемся, в частности, на опрос студенчества стран ШОС (2009 г.)².

Отметим возникающую (по крайней мере, в отношении российского студенчества к ценностям православия) *раздвоенность ценностного сознания*. С одной стороны, налицо распространение религиозного мировоззрения и веры (до 70-75% российских студентов отмечают в разных исследования последних лет, что они – «верующие»). Но воспринимаются они весьма поверхностно и – самое главное – большинство студентов не ощущают их влияния на формирование своей системы ценностей. Более того, выявляется *противоречие между рыночными экономическими ценностями, ориентированными на максимизацию прибыли, и ценностями православия в России*, которые не содержат ориентацию на накопление богатства. Аналогичное противоречие присуще одобряемым церковью личностным качествам и требованиям, которые предъявляются к молодежи в новых экономических условиях. Как быть успешным, проявляя смирение, исповедуя принцип достаточности, нестяжательства, терпение и страдание в период «дикого накопления капитала»?

В современной ценностной структуре молодежи *связь между деньгами и работой* весьма неоднозначна. И у молодежи проявляется зафиксированный в лингво-семантических исследованиях перекося сознания, когда в российской культуре краеугольным для рыночного хозяйства понятие «деньги» ассоциируется главным образом с эпитетами «бешенные», «шальные» и «грязные», но крайне слабо – с эпитетами «заработанные» и «трудовые»³. Для какой-то части молодежи деньги стали самоценностью, для них они действительно «не пахнут». Однако значительная часть студентов сегодня работают и начинают по-иному относиться к заработанным деньгам. И самое главное – в студенческой среде все более преобладает понимание зарплаты как достойной (или недостойной) оценки их труда.

Тревожный момент – *работа* в ценностном сознании студенчества *рассматривается в отрыве от профессионализма и творчества*. В немалой степени это – следствие бытовавшего в советский период разграничения «творческих» и «нетворческих» профессий, когда к разряду последних фактически относились не только профессии неквалифицированного ручного труда, но и многие интеллектуальные профессии (инженер, врач, учитель и т.д.). Иной аспект проблемы высвечивает распространенность «эпикурейской» ценности (*жить в свое удовольствие*) (отмечено в диапазоне: каждым четвертым респондентом из РФ – почти каждым третьим респондентом из РК). Выясняется, что часть студентов и не связывает «хорошую жизнь» с трудом, рассчитывая, очевидно, на легкие случайные заработки и нетрудовые доходы.

Возможности самореализации в качестве субъектов социальных отношений молодых людей дифференцированы, однако, построение моделей поведения и жизненных стратегий юношами и девушками определяются в течение последнего десятилетия четкими общими приоритетами. Среди первых чаще всего называются предпринимательская и/или бизнес-деятельность, среди вторых номинируются жизненные успех и рост, вне зависимости от сферы приложения усилий. Не вдаваясь в причины сканирования молодыми умами декларируемых СМИ мифологизированных ценностей, можно говорить о преобладающих тенденциях: желания молодых людей найти применение своим талантам, способностям и одновременного ожидания позитивной оценки своих достижений со стороны общества.

Социологические портреты молодежи как результат изучения студенческой аудитории (наиболее доступной для исследовательских стратегий), осуществлявшегося за годы рыночного преобразования, свидетельствуют и о нарастании, и о качественных изменениях этих тенденций. Усвоение практик экономического поведения (в большей степени на примерах родителей и их окружения), мотивирует молодое поколение и создает определенные деятельность и ценностные установки, что, в сущности, и составляет в настоящее время со-

¹ Безгодов А.В. Очерки социологии предпринимательства. СПб., 1999. С.200-201.

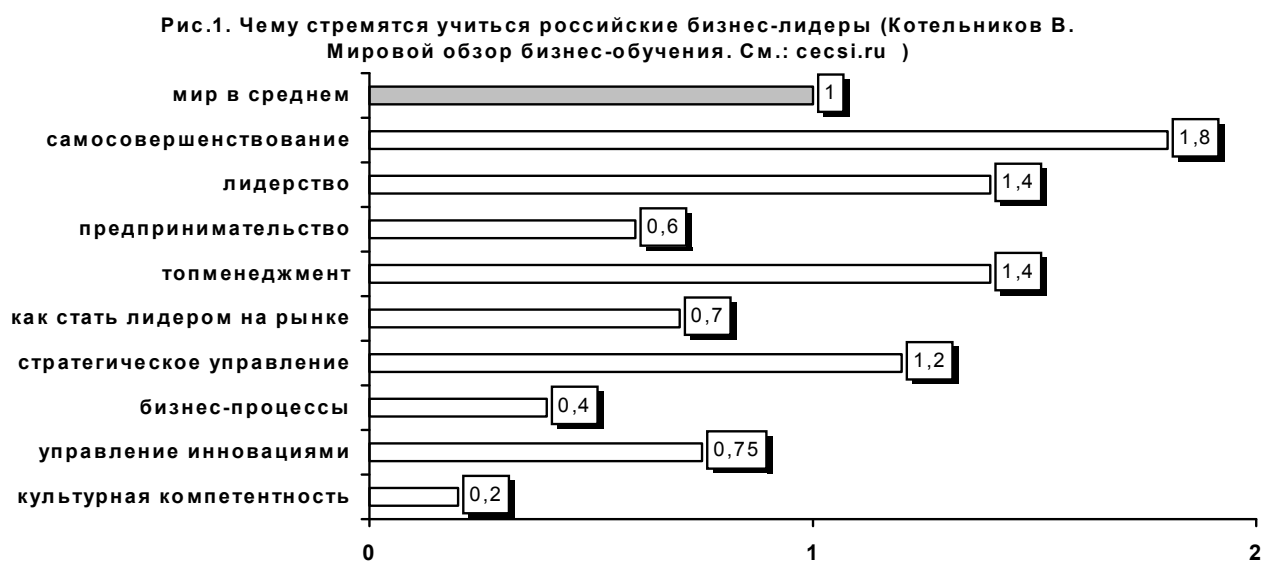
² Студенчество стран ШОС: социокультурное измерение. Екатеринбург, 2009.

³ Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. С. 196.

держание процесса социализации. Вузовское образование в этих условиях становится всё более инструментальным, особенно в отношении рыночных специальностей, интерес к которым приобрел гипертрофированные размер и форму.

Потенциал предпринимательской активности молодежи, который по уровню осознания и способам выражения можно обозначить через понятие «предпринимательская ориентация» – один из стратегических ресурсов общества, формирование и развитие которого становится функцией бизнес- и управленческого образования. В этих условиях знание о природе и условиях существования предпринимательской активности должны инициировать содержание и методологию обучения студентов.

Определенным ориентиром в данном отношении могут быть и выявленные в исследованиях перекосы в обучении и повышении квалификации российской бизнес-элиты (особенно в сравнении с общемировыми тенденциями (рис. 1).



Как видим, проявляется явная недооценка и развития предпринимательских качеств, и – особенно – роста культурной компетентности.

Реакция вузовской стадии системы образования на рыночные реформирование и кадровые запросы породило многообразие образовательных форм и уровней (очное, заочное, вечернее, дистантные виды обучения, переподготовка, повышение квалификации, бизнес-школы, президентские курсы, академические программы западных университетов и т.д.), развиваясь при этом, скорее, экстенсивно и, что более важно, диспропорционально¹. Отсутствие системы обратной связи, соблюдение ведомственного (но не устанавливаемого рынком и реальной деятельностью) стандарта в учебных программах вполне способны стать причинами образовательной дисфункции. Существующие на сегодняшний день количественная и финансовая регуляции приема в вуз и пребывания в нем (даже при сокращении набора студентов и/или повышении платы за обучение) не решают проблемы содержательной качественной компоненты. Выстраивание и применение технологий обучения, основанных на реалиях развития и функционирования российского рынка, способных формировать мышление, могут позволить влиять на «вызревание» предпринимательской ориентации молодых людей до возможности её успешной дальнейшей реализации. Рациональная прогрессивная репродукция рыночной формы хозяйствования нуждается в институте предпринимательства; в этом процессе высшая школа способна генерировать и предлагать не только реактивные, но

¹ Лишь на рубеже веков появились пособия, специально посвященные проблемам предпринимательства: Бусыгин А.С. Предпринимательство. Основной курс. М., 1998; Основы предпринимательского дела. Благородный бизнес: Учебник / Под ред. Ю.М. Осипова. М., 1996; Основы предпринимательской деятельности: Учебное пособие / Под ред. В.М. Власовой. М., 1997; Пелих А.С., Бавранников М.М. и др. Основы предпринимательства: Учебное пособие. М., 1996; Шевченко И.К. Организация предпринимательской деятельности. Учебное пособие. Таганрог, 2004; и др.

и проактивные формы и методы образовательной подготовки, став одним из информационных интеграторов развития общества.

*Болотин И.С., д.с.н., проф., Сорокина Н.Д., к.ф.н., проф.
«МАТИ» – РГТУ им. К.Э. Циолковского (Москва)*

Качество образования в условиях инновационной экономики

Создание инновационной экономики является одной из приоритетных задач российского государства. Современному обществу для его социально-экономического процветания требуются люди, способные к деятельности в условиях быстрых перемен, с развитым рефлексивным мышлением, широким кругозором. А это с неизбежностью ставит вопрос о качестве получаемого образования. Качество образования все больше становится в центре внимания дискуссий в связи с происходящей модернизацией высшего образования, переходом на многоуровневую систему обучения, в основу которого кладется компетентностный подход, и со все большим распространением платности образовательных услуг. При этом возникает вопрос: каковы критерии качественного образования? Каким образом должно контролироваться качество обучения? Как соотносится повышение качества обучения и внедрение новаций в образовании?

Качество образования в последнее время становится и предметом социологических исследований. Проблема, которую пытаются разрешить социологи, заключается в следующем: какие качества специалиста должна формировать система образования, какими компетенциями должен обладать будущий специалист, выпускник вуза; от чего зависит качество образования и т.д.?

В современных условиях параметры качества образования задаются посредством включения в содержание и организацию обучения потребностей и интересов как непосредственных участников образовательного процесса, так и других заинтересованных сторон: работодателей, родителей учащихся и т.д. С другой стороны, государство, выступая гарантом качества обучения, посредством образовательных стандартов обеспечивает необходимый обществу и государству уровень образования. В ходе реализации учебного процесса каждое учебное заведение обеспечивает качество образования как в соответствии с госстандартами, так и ориентируясь на уровень требований, притязаний, диктуемых со стороны потребителей образовательных услуг.

Оценка качества образования – комплексная, она складывается из нескольких компонентов. Что касается удовлетворенности потребителей образовательных услуг, т.е. самих учащихся, то оценка качества обучения может производиться как непосредственно через проверку сформированных компетенций, так и косвенно, путем оценивания следующих показателей: содержание преподаваемых дисциплин, организация учебного процесса, квалификация преподавателей, внедрение новых технологий обучения и т.д.

И здесь мы можем наблюдать следующую тенденцию: сегодняшние студенты в гораздо большей степени ориентированы на получение практических знаний и умений, чем фундаментальных, т.е. на то, что поможет им успешно конкурировать на рынке труда. Компетентностный подход также требует приобретения как профессиональных компетенций, так и социальных. А это означает – понимать, интерпретировать тексты, иметь широкий кругозор, разбираться в мировоззренческих вопросах, иметь способности к самоопределению, к постановке целей деятельности, самоорганизации в проблемных ситуациях и т.д. В качестве примера можно привести разработанную компетентностную модель выпускника социологического факультета, в основе которой лежат следующие компетенции: профессиональные, общие (инструментальные, межличностные, системные), социальные¹.

Работодатели также предъявляют свои требования к качеству обучения. И более того, они хотели бы все в большей мере влиять на содержание обучения. В этой связи выявляется следующая проблема. Если исходить из социального заказа в широком смысле слова, налицо

¹ Осадчая Г.И. Заметки о социологическом образовании в России: рефлексия новых требований общества // Социс. 2009. № 2. С. 104.

противоречие, которое впоследствии может перерасти в конфликт: с одной стороны, обществу, да и государству нужны выпускники, обладающие гибкостью, рефлексивностью мышления, глубиной познаний, умеющие думать, с широким кругозором; а с другой стороны, работодатели больше нуждаются в исполнителях, грамотно выполняющих какую-либо одну профессиональную функцию.

Каким образом можно разрешить данное противоречие? Совершенно очевидно, что системе образования нужно выполнять одну из своих важнейших функций, а именно: готовить кадры высококвалифицированных специалистов, профессионалов, обладающих необходимыми компетенциями. В то же время система образования (и на это собственно направлена его модернизация) должна будет все в большей мере ориентироваться на внешнюю среду, в том числе на рынок труда. В условиях рыночной экономики неизбежно возникает проблема выполнения неких обязательств образовательных учреждений перед потребителями образовательных услуг. Поэтому мониторинг, направленный на изучение мнений учащихся становится актуальной проблемой в сегодняшнем процессе организации образования.

Требования со стороны рынка труда являются в настоящее время важным фактором, влияющим на качество обучения. Аналитическим центром «Эксперт» подготовлен доклад, в котором перечисляются факторы, препятствующие качественной подготовке выпускников в соответствии с требованиями работодателей. К ним отнесены следующие:

- недостаток у преподавателей современных практических знаний и опыта, слабый приток молодых кадров, оторванность преподавания от современного бизнеса;
- недостаточная коммуникация между работодателями и вузами в отношении конкретных потребностей работодателей и/или неспособность работодателей внятно сформулировать свои требования;
- устаревшие, не соответствующие современным потребностям бизнеса образовательные стандарты и учебные программы;
- недостаточный объем проектно-исследовательской работы студентов и неэффективность производственных практик;
- отсутствие целенаправленной деятельности по формированию у студентов навыков командной работы и коммуникативных навыков, которые, как считают в большинстве вузов, должны сложиться в рамках форм общественной работы;
- неоднородный и зачастую низкий уровень контроля над качеством подготовки выпускников со стороны вузов;
- недостаточная информация вузов о карьерном пути выпускников;
- отсутствие внятных прогнозов потребностей рынка труда в молодых специалистах¹.

Самое основное требование, которое предъявляется работодателями к выпускникам, как отмечают авторы вышеуказанного проведенного социологического исследования, – это способность быстро адаптироваться в новой ситуации, способность обучаться и быстро воспринимать, анализировать новую информацию².

Анализ перечисленных факторов показывает, что со стороны работодателей и представителей бизнеса предъявляются достаточно серьезные требования к качеству современного образования. Более того, по мнению одного из ведущих исследователей в области социологии образования Г.Е. Зборовского, на сегодняшний день все еще существует пропасть между высшим образованием и бизнесом. Каждая из систем функционирует сама по себе. Бизнес пока не готов к систематическим отношениям с вузами, система же высшего образования выступает как самодостаточная, не испытывающая зависимости от бизнеса. Это будет продолжаться, по мнению автора, до тех пор, пока система образования будет иметь возможность хоть как-то существовать на бюджетные деньги. Именно по этой причине во многих вузах, несмотря на введение за последнее время модных дисциплин (менеджмент, маркетинг

¹ Вузы и работодатели о выпускниках и реформе высшей школы. Доклад Аналитического центра «Эксперт» (Рук. проекта А. Шмаров). М., 2005.

² Шмаров А., Федюкин И. Годный, но не обученный // Эксперт, 2005. 14 февраля № 6 (453). По материалам сайта: www.expert.ru

и т.д.), не готовят будущих выпускников к занятиям бизнесом. Поэтому подавляющее большинство руководителей бизнеса не вполне удовлетворено качеством профессионального образования студентов даже в продвинутых вузах¹.

Такой разрыв между уровнем подготовки в вузах и требованиями работодателей приводит к парадоксальному явлению, зафиксированному одним из исследователей. Проблема в данном случае заключается в том, что сейчас во многих крупных фирмах работодатель берет даже на должности, не требующие высокой квалификации (курьеры, уборщицы, секретари и т.д.), лиц с высшим образованием. Причина заключается в том, что современный работник должен обладать определенными компетенциями (культурой исполнительства, общения), а такие качества общее образование не формирует. Более того, сейчас, по мнению исследователя², высшее образование используется как некая культурная метка, некий культурный лейбл, необходимый для уверенности работодателя в том, что перед ним представитель высококвалифицированной рабочей силы. И неважно, на каком рабочем месте он будет использоваться.

При оценке качества образования вопрос заключается в том, по каким критериям осуществляется оценивание? Поскольку понятие «качество образования» является многомерным, возникает проблема, каким образом осуществлять отбор показателей качества, какие из них считать наиболее важными? Если производить оценку качества образования с точки зрения системного подхода, показатели можно разделить на две группы: оценка процесса обучения; оценка результата обучения.

Первая группа показателей включает в себя характеристики факторов, влияющих на качество обучения. В соответствии с этими факторами можно выделить следующие показатели оценки образовательного процесса:

- результаты ЕГЭ или вступительных экзаменов будущих студентов;
- соответствие содержания учебных программ как ГОС, так и запросам рынка труда;
- уровень квалификации преподавателей (наличие ученой степени, звания, научных работ, участие в научных исследованиях и т.д.);
- использование в учебном процессе современных технологий и методов обучения;
- материально-техническое и организационное обеспечение учебного процесса (наличие учебных аудиторий, оснащенных современной техникой; укомплектованность библиотек современной литературой; удобное расписание; наличие инфраструктуры в вузе в виде современной организации питания, досуга и т.д.);
- организация практики студентов в соответствии с требованиями работодателей;
- наличие системы контроля знаний студентов, обеспечивающей качество обучения (рейтинговой, с использованием компьютерных технологий и т.д.).

Помимо этих показателей, в оценку качества обучения включаются результаты мониторинга студентов по тем или иным параметрам. Целью мониторинга является замер степени удовлетворенности качеством получаемого образования как в целом, так и условий и факторов, обеспечивающих это качество. В соответствии с результатами регулярно проводимых опросов студентов происходит коррекция процесса обучения. В данном случае речь идет о деятельности по оценке соответствия реальных характеристик образовательного процесса нормативным требованиям и реализации мероприятий по устранению выявленных зазоров между реальной и нормативной ситуацией в учебном процессе.

Оценка результата обучения сопряжена с формированием качественных характеристик студентов как потребителей образовательных услуг. Поэтому данный элемент оценивания качества образования включает в себя:

¹ Зборовский Г. Высшее образование и бизнес: проблемы институционального взаимодействия // Высшее образование в России. 2007. № 1. С. 140.

² Клячко Т. Вопросы эффективной политики финансирования образования // Тенденции развития образования: проблемы управления. Материалы Первой конференции Центра изучения образовательной политики. М., 2005. С. 198.

- мониторинг результатов обучения в виде оценки уровня профессиональных компетенций;
- наличие таких качеств, как: коммуникативная компетентность, способность к самостоятельной работе, самообразованию; исполнительность, ответственность, инициативность и т.д. (т.е. оценка социальных, общих компетенций) ;
- мониторинг мнений работодателей об уровне подготовки выпускников;
- мониторинг мнений выпускников вуза о соответствии полученного образования требованиям со стороны рынка труда (насколько пригодились знания и навыки в настоящей работе и т.д.).

Такое постоянное отслеживание мнений участников образовательного процесса (прежде всего преподавателей и студентов), а также работодателей требует соответствующих технологий по управлению качеством образования. С этой точки зрения основная задача вузовской системы управления качеством образования заключается в получении обратной связи от студентов, выпускников, работодателей относительно удовлетворенности теми или иными параметрами учебного процесса и разработке на этой основе социальных технологий по повышению эффективности учебной деятельности.

Первой процедурой таких социальных технологий является анализ мнений потребителей образовательных услуг, а также работодателей. В настоящее время такой анализ проводится далеко не в каждом вузе в силу инерции, имеющих место стереотипов руководителей вузов, подразделений, в которых находят отражение точка зрения на то, что критерии качественного образования определяются, прежде всего, академическим сообществом.

Вторая процедура заключается в подготовке принятия решения по результатам исследования мнений работодателей и выпускников. Данная процедура является наиболее сложной в том плане, что потребует больших усилий по согласованию целей, содержания, методов обучения, поскольку в настоящее время не существует единства мнений по этому вопросу среди потребителей образовательных услуг, преподавателей, работодателей и всех заинтересованных лиц.

Третья процедура – управленческое решение в виде конкретных мероприятий, обеспечивающих нужный уровень качества образования. Данная процедура предполагает также и контроль над исполнением принятого решения.

Если одна из процедур по тем или иным причинам оказывается пропущенной, эффективность предполагаемых мер неизбежно будет снижена. С другой стороны, данная социальная технология требует изменений в парадигме управления конкретным вузом, а также грамотных, по-современному мыслящих управленцев. К сожалению, подготовка управленческих кадров всех уровней в нашей стране начата сравнительно недавно. К тому же процесс смены поколений в образовательном сообществе протекает сложно и противоречиво в силу разных причин, в том числе и материального характера.

Таким образом, происходящая сейчас модернизация образования как раз направлена на существенное повышение качества обучения, что в свою очередь с необходимостью ставит проблему все большего распространения новаций и в самом учебном процессе, и изменений во всех сферах деятельности вуза. Поэтому особенно актуальной для социологии является задача изучения проблем развития образования в эпоху перехода к информационному, «знаниевому» обществу, в том числе исследование проблемы внедрения новаций в образовательной сфере.

Одной из характерных черт в настоящее время становится возрастание числа разработок и внедрения новаций в системе высшего образования. Большую роль в этом процессе играет распространение информационных технологий. Не меньшее значение имеет также фактор изменения содержания и методов обучения, когда на смену традиционным педагогическим технологиям подготовки кадров с упором на фундаментальность, разделением обучения на усвоение знаний и формирование умений и навыков, соответствующим различием в программах преподаваемых курсов лекций и семинаров (практических занятий), сам процесс обучения при этом характеризуется как передача знаний приходят новые педагогические

технологии с акцентом на прагматическую составляющую в содержании образования, компетентностным подходом, при котором знания и навыки увязаны тесным образом, без строгого деления на лекции и семинары, при этом лекция утрачивает свою главенствующую роль, а сам процесс обучения можно классифицировать как совместную деятельность педагога и учащегося, роль педагога при этом – это скорее роль тьютора.

Все большее распространение этих новых педагогических технологий соответственно требует и изменений в системе управления, в том числе разработку и внедрения новых моделей и технологий управления. Это обусловлено тем, что непрерывные, быстрые изменения, с которыми приходится сталкиваться сегодня управленцам, требуют иного типа реагирования на эти изменения. Но в отечественных вузах во многом сохраняется традиционная модель управления, унаследованная от времен централизованного руководства высшей школой. Это в свою очередь ставит проблему внедрения новой модели управления, в которой в отличие от традиционной модели используются современные технологии, в основу которых кладется переосмысление целей, задач, результатов деятельности, стиля и методов управления в соответствии с изменениями в условиях функционирования системы образования.

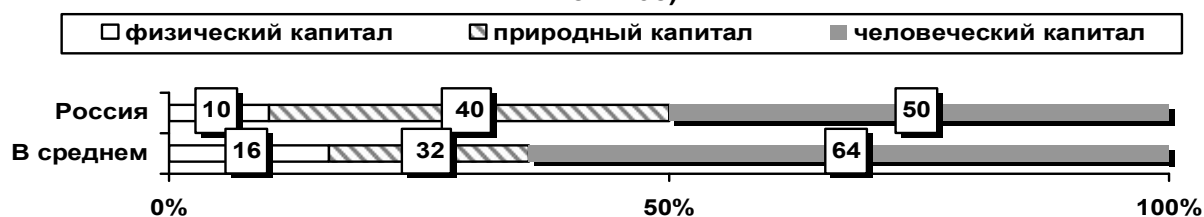
Подводя итоги, можно констатировать: без решения таких назревших проблем в образовании, как повышение качества обучения, широкое внедрение новаций во сферы деятельности образования как социального института, нельзя говорить о существенных инновационных изменениях в жизни российского общества и, прежде всего, в экономической сфере.

Боронина Л.Н., к.ф.н., доц.

УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург)
Социальный капитал как категория социологии образования

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» «необходимость интенсивного, опережающего развития образования» соотносится с «возрастанием роли человеческого капитала»¹. При этом конкретные исследования показывают, что Россия существенно отстает от развитых индустриальных стран по доле «человеческого капитала» в формировании национального богатства.

Рис.1. Доля разных видов капитала в формировании общего богатства страны ? (Всемирный банк, Уральский рабочий, 15.11.05)



Истоки понимания «знаний» как своеобразного капитала можно найти в классической экономической теории. По оценке А. Маршалла, «значительную часть капитала составляет знание и организация. Знание – это наш самый мощный двигатель производства»².

Концепция социального капитала получила чрезвычайно широкое распространение в современной западной социологии в последние десятилетия, хотя само понятие «социальный капитал» появилось еще в 1920-х гг. Большинство зарубежных и отечественных аналитиков, выявляя специфику феномена социального капитала, отмечают два существенных момента. Прежде всего, это размытость и неопределенность предмета исследования, обусловленные интегрированием в понятие социального капитала категорий разной природы – социальные связи и сети, экономическое действие и ресурсы, социальные нормы и доверие. Эти категории, отражающие особенности формирования и функционирования социального капитала в

¹ Филиппов В.М. Модернизация российского образования. М., 2003. С.44

² Маршалл А. Принципы политической экономии. Т.1. М., 1983. С.208.

различных контекстах социальной жизни (экономическом, политическом, культурном), предопределяют различные подходы к его исследованию:

- *социоэкономический* подход трактует социальный капитал как ресурс социальных связей и отношений, позволяющий акторам в процессе взаимодействия максимизировать индивидуальную полезность;
- *антропологический* подход выявляет истоки социального капитала в человеческой природе; такие человеческие качества, как доброжелательность, дружба, стремление к сотрудничеству обеспечивают социальным организациям порядок, интеграцию, сплоченность, солидарность; вместе с тем, не лишенный экономического и социологического редукционизма, данный подход выявляет социальные репрезентации реципрокных отношений в форме властных, статусных, престижных позиций;
- *культурологический* подход, реализуя кросскультурные исследования, выявляет специфику формирования и функционирования социального капитала в различных социокультурных системах, национальных экономических и управленческих моделях;
- в *политологическом* подходе формирование гражданского общества и норм демократической культуры в постсоциалистическом пространстве связывается с развитием горизонтальных гражданских ассоциаций; социальный капитал, воплощенный в нормах и сетях гражданских обязательств рассматривается как предпосылка экономического развития и эффективного менеджмента;
- *социально-психологический* подход в качестве единицы анализа социального капитала выбирает доверие, трактуемое как психологическое и эмоциональное состояние, отражающее оптимистические ожидания человека, группы, фирмы в условиях уязвимости и зависимости от другого человека, другой группы или фирмы в ситуации совместной деятельности;
- *социологический* подход выявляет социальный капитал как один из способов представления социальной структуры в парадигме рационального поведения; наиболее распространенный в социологии сетевой анализ характеризует социальный капитал через определенную сеть связей и активы, которые могут быть мобилизованы посредством этой сети.

Разграничение подходов происходит, прежде всего, на базе предметоцентризма, так или иначе отражающего специфику проблемного поля разных социальных дисциплин. Результаты институционализации этой специфики неоднозначны: либо происходит дифференцированное «растаскивание» разных категорий социального капитала по соответствующим предметным областям, либо осуществляется феноменологизация одной и той же категории в различных контекстах социальной жизни. При этом оба сценария утверждают тенденцию категоризации социального капитала (ограничение исследования конкретными социальными категориями), отодвигая на задний план поиск универсальных подходов к его исследованию. Данная тенденция, во многом, имеет объективные оправдания. В первую очередь она связана с междисциплинарным характером нашего объекта исследования. Формирование перспективного универсального подхода, вероятно, будет осуществляться по старой, но весьма известной политтехнологии – «чтобы объединиться, сначала нужно размежеваться». Во-вторых, сложности и трудности подобного объединения могут быть вызваны эклектическим потенциалом самого понятия «социальный капитал». Соединение в нем элементов разной природы если не исключает, то серьезно осложняет создание причинно-следственных моделей отношений между сетями, нормами и доверием. Впрочем, современная наука, а именно ее постмодернистское направление, в подобных случаях находит быстрое и вполне оправданное утешение, конституируя эклектику и мозаичность мышления в качестве полипарадигмального подхода.

Оставляя полипарадигмальный анализ социального капитала для перспективных авторских изысканий, все-таки, рискнем и попробуем отыскать основания для возможной универсализации. Думается, что поиски универсального подхода, прежде всего, должны вестись в рамках социологической науки. Необходимость социологического подхода в качестве общезначимой методологии для всех теорий социального капитала можно аргументировать несколькими позициями. Как объект исследования социальный капитал возникает в рамках

экономической социологии. Несмотря на свою генетическую маргинальность, морфологическое значение понятия социального капитала соотносится с предметом социологии как таковой. Социальный капитал – это ресурс, отражающий качество социальных связей и отношений. И в этом смысле проблематика социального капитала ассоциируется прежде с предметным полем социологической науки. Вследствие этого, такие социологические категории как социальные связи и отношения должны стать сквозными, базовыми в анализе социального капитала, определяющими его методологию.

Аргументы второго порядка связаны с определением меры, задающей то или иное качество социальных связей и отношений. В качестве таковой меры (по всем существующим дефинициям социального капитала) является степень доверия, коррелирующая с надежностью социальных связей и отношений. Все многообразие определений социального капитала в этом контексте можно свести к некоей общей конструкции, основанной на неформальных институциональных нормах – доверии и обязательствах.

Широкое использование категории «капитал» в социологии стало возможным после выхода в свет книги Г. Беккера «Человеческий капитал» (1964 г.). Человеческий капитал организации определялся им как совокупность навыков, знаний и умений работников, расходы на получение которых (через образование, внутрикорпоративное обучение и т.п.) могут приносить со временем ощутимую прибыль и организации и самому работнику¹. Осуществив в своей работе расчет экономической эффективности образования, Беккер доказал, что инвестиции в человеческие ресурсы могут и должны рассматриваться как источник экономического роста, не менее важный, чем обычные «капиталовложения». Сопоставимость выгод и издержек образования дает возможность предпринимателю подсчитать рентабельность вложений в персонал и принять соответствующее рациональное решение. Экономическое, рациональное поведение, по мнению Беккера, воспроизводится не только в сфере бизнеса и деловых отношений. Например, при вкладывании своих средств в образование, учащиеся и их родители ведут себя рационально, взвешивая выгоды и издержки. Подобно «обычным» предпринимателям, они сопоставляют ожидаемую предельную норму отдачи от таких вложений с доходностью от альтернативных инвестиций (процентами по банковским вкладам, дивидендами по ценным бумагам и т.д.). В зависимости от того, что экономически целесообразнее, принимается решение либо о продолжении учебы, либо ее прекращении.

В стремлении расширить сферу применения экономической логики Беккер распространяет концепцию накопления капитала на трудовое и потребительское поведение. Руководствуясь экономическими соображениями человек выбирает себе определенную профессию или становится преступником, принимает решение о заключении брака, заботится о своем здоровье и т.д. В целом, смысл рассуждений Беккера сводится к тому, что все человеческое поведение характеризуется максимизацией полезности, а экономический подход представляет собой унифицирующую схему для его понимания и объяснения

Концепция человеческого капитала и теория рационального выбора Беккера – яркая иллюстрация «имперских» притязаний экономистов второй половины XX века, получивших впоследствии статус нового направления в экономике под названием «экономический империализм». Необходимость утверждения экономического подхода в качестве общезначимой методологии для всей социальной теории, сторонниками экономического империализма аргументируется чаще всего присущей экономической теории строгой манерой доказательств, применением математического аппарата, универсальностью экономических категорий: «По существу, четко очертить сферу экономической науки, сопредельной с другими общественными дисциплинами, но имеющей свою собственную обособленную территорию, невозможно. Экономическая теория пронизывает все социальные науки точно так же, как эти последние пронизывают ее саму. Социальная наука едина. Экономическая теория обязана своими возможностями захвата чужих территорий тому, что используемые ею аналитические категории – ограниченные ресурсы, издержки, предпочтения, выбор – являются по сфере своего

¹ Беккер Г. Экономический анализ и человеческое поведение // THESIS. Альманах. Мир человека. М., 1993. Вып.2, С. 24- 39.

применения подлинно универсальными. Не менее важна и присущая нашей науке структуризация этих понятий в рамках отдельных, хотя и взаимосвязанных процессов оптимизации на уровне индивидуальных решений и равновесия на уровне всего общества. Таким образом, экономическая теория – это поистине универсальная грамматика общественной науки»¹

Не рефлексируя по поводу достоинств экономической науки и ее претензий как на самую «образцовую» часть социальной теории, отметим некоторую долю кокетства процитированного выше высказывания Дж.Хиршлайфера – одного из апологетов экономического империализма.

Единство социальных наук обуславливается, прежде всего, общим объектом исследования. В качестве такового выступает общество, коллективная или социальная реальность. Целостное и комплексное представление об этом объекте, безусловно, предполагает взаимопроникновение разных социальных дисциплин, установление между ними тесных междисциплинарных связей. Но является ли произошедший междисциплинарный обмен, выражаясь все той же универсальной экономической терминологией, эквивалентным? Не имеем ли мы дело с односторонней экспансией экономической теории в смежные социальные области?

Действительно, элементы экономического анализа (определение возможных альтернатив, соизмерение результатов и затрат, решение задачи максимизации целевой функции) стали активно применяться в социологии, политологии, психологии. Экономическое знание стали активно использовать антропология и правоведение, демография и религиоведение. Распространение экономических методов и моделей на проблемы, традиционно относившихся к компетенции других социальных дисциплин, сделало возможным дать различным явлениям общественной жизни рациональное «экономическое» истолкование, раскрыть новые прикладные возможности этих дисциплин. К положительным следствиям экономического империализма можно отнести и появление новых междисциплинарных областей знания, таких как теория общественного выбора, экономика семьи, новая экономическая история и др. Вместе с тем, вслед за вторжением экономической теории в смежные научные дисциплины осуществляется не всегда правомерный перенос и ее основного методологического принципа – «методологического индивидуализма». В соответствии с этим принципом, в основу конструирования предмета экономического исследования закладывается поведение единичного, частного экономического субъекта в условиях ограниченных ресурсов с целью максимизации им своей выгоды, пользы. Но – в отличие от Робинзона – обычного героя исходных для экономического империализма маржиналистских моделей – реальный экономический субъект, включен в широкий контекст социального взаимодействия, и, так или иначе, должен соотносить свои действия с действиями других экономических субъектов.

Критика в адрес экономического атомизма неоднократно воспроизводилась в рамках самой экономической теории. В первой половине XX столетия в качестве альтернативы неоклассическому (маржиналистскому) направлению выступила институциональная теория («старый» институционализм). Методологические дискуссии активизируются в конце столетия. В это время появляются новые направления в современной экономической теории, которые ставят под сомнение то эгоизм поведения, то независимость индивида, то степень его информированности. К их числу относятся теория игр, акцентирующая внимание на взаимозависимости индивидуальных решений и зависимость индивида от поведения других агентов; теория социального выбора Ю. Эльстера и теория коллективного действия М. Олсона; новая институциональная экономика Д. Норта, теория агентских отношений и др.

Наибольшей критике экономический методологический индивидуализм подвергся со стороны социологической науки. Традиционная для нее дилемма «коллективного и индивидуального» в рамках экономической социологии трансформируется в оппозицию «*homo economicus*» и «*homo sociologicus*». Следует отметить, что оба портрета (и «экономического», и «социологического» человека) возникают на базе методологического индивидуализма, но имеющего разную теоретическую основу. «Индивидуализм *homo economicus* непо-

¹ Hirshleifer J. Price Theory and Applications. N.Y., 1985. P.5 // Цит. по: Хайлбронер Р.Л. Экономическая теория как универсальная наука // THESIS. Альманах. Мир человека. М., 1993. Вып.2, С.41.

средственно сопряжен с его атомизмом, с относительной независимостью принимаемых решений и установлением опосредованной социальной связи – преимущественно через соотнесение результатов действия. Социологический индивидуализм – явление другого методологического порядка. Индивид рассматривается здесь в совокупности своих социальных связей и включенности в разнородные социальные структуры»¹ – сети межличностного общения, организационные структуры, социальные группы и национальные общности.

Возможен ли синтез этих моделей, воссоздание единого портрета социально-экономического человека? Одна из таких попыток нашла воплощение в социологических концепциях социального капитала.

В немногочисленных работах (как зарубежных, так и отечественных), посвященных исследованию социального капитала, характеристика его содержания начинается, как правило, с упоминания двух теоретических версий – французского социолога П. Бурдьё и американского исследователя Дж. Коулмена.

Акцентируя внимание на общей задаче экономической науки и социологии – объяснение социального поведения, Дж.Коулмен подчеркивает специфику подхода для каждой из наук². «Существует два научных направления, описывающих и объясняющих социальное поведение. Первое, характерное для большинства социологов, рассматривает акторов как социализированный элемент, а его поведение – управляемое социальными нормами, правилами и обязательствами. Главное достоинство данного подхода – в способности исследовать поведение актора в социальном контексте и объяснить, как оно трансформируется под влиянием социальной среды. Для представителей другого направления, включающих большинство экономистов, характерен подход к актёрам как к лицам, принимающим самостоятельные решения и действующим независимо, руководствуясь собственными интересами. Главное его достоинство состоит в принципах действия, максимизирующих полезность». Объединение подходов, по мнению Коулмена, – одна из важных и перспективных тенденций в теоретической социологии. Возможность синтеза может обеспечиваться сочетанием принципа рационального и целенаправленного поведения с «особым социальным контекстом». Концептуальный инструмент для решения поставленной теоретической задачи – социальный капитал.

Социальный капитал это потенциал взаимного доверия и взаимопомощи, целерационально формируемый в межличностных отношениях: обязательства и ожидания, информационный каналы и нормы³. По аналогии с физическим и человеческим капиталом, воплощенным в орудиях труда и обучении, которые повышают индивидуальную производительность, социальный капитал содержится в таких элементах общественной организации, как социальные сети, социальные нормы и доверие, создающие условия для координации и кооперации ради взаимной выгоды.

Спасая социологическими средствами «экономического человека» для социологии, Коулмен последовательно придерживается экономического методологического индивидуализма. Для индивидуального субъекта ресурс его отношений и связей с другими людьми представляет собой дополнительный источник для достижения своей целевой функции. Изолированный homo economicus оказывается вписанным в широкую сеть межличностных отношений. Его рациональность реализуется в контексте социальной структуры. «Основной признак социологической теории рационального выбора, – пишет Коулмен, – заключен в комбинации предпосылки рациональности индивидов и замещении предпосылки совершенного рынка анализом социальной структуры»⁴. В отличие от человеческого капитала, который об-

¹ Хайлбронер Р.Л. Экономическая теория как универсальная наука // THESIS. Альманах. Мир человека. М., 1993. Вып.2, С.41.

² Коулмен Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность, 2001. №3. С.122

³ Coleman J.S. Social capital in the creacion of human capital // American Journal of Sociology, 1988. N.94, Pp. 95-120; См. также: Швери Р. Теоретическая социология Джеймса Коулмена: аналитический обзор // Социологический журнал, 1996, № 1-2; Левин И.Б. Гражданское общество на Западе и в России // Полис, 1996, №5.

⁴ Coleman J. Rational Choce Perspective on Economic Sociology // Smelser N., Swedberg R. The Haandbook of Economic Sociology. Princeton, 1994. P. 167.

разует личный багаж человека и проявляется в его навыках и знаниях, социальный капитал существует и функционирует только во взаимоотношениях индивидов. Принадлежность к определенным неформальным сообществам, кругу друзей, совокупность всех неформальных связей мобилизуются для решения той или иной задачи.

Межличностный уровень анализа социального капитала Коулмен дополняет характеристикой организационных, корпоративных хозяйственных связей и отношений, проецируя тем самым принцип методологического индивидуализма на уровень корпоративных субъектов-актёров. «Организации, преследующие определенные цели, могут быть актёрами, так же как и индивид. Связи внутри корпоративных актёров также могут создавать для них социальный капитал (например, обмен информацией, которая позволяет устанавливать фиксированные цены в пределах одной отрасли)...Так же, как физический и человеческий капиталы, социальный капитал облегчает производственную деятельность»¹

Особое внимание Дж. Коулмен уделяет структурным составляющим социального капитала. Первый компонент – это взаимодействие ожиданий и групповое принуждение. Установление и поддержание связей с другими хозяйственными агентами связаны с ожиданиями того, что другие агенты будут выполнять свои обязательства. Эта одновременная концентрация ожиданий и обязательств выражается проявлением доверия и надёжностью социальной среды². Чем больше обязательств накоплено в данном сообществе, тем выше вера в реципрокность (взаимность) и, следовательно, уровень социального капитала. В случае нарушения принятых на себя обязательств вступает в действие механизм группового принуждения, реализуемый через социальные нормы и санкции, «побуждающие жертвовать своими интересами и действовать в интересах коллектива». Вторая составляющая социального капитала – привилегированный доступ к информации, как следствие владения социальным капиталом. И, наконец, третий элемент – соответствующая социальная организация, которая обеспечивает необходимый контекст для обоих его источников и действий.

Обобщая, Дж.Коулмен дает одно из наиболее полных и самых распространенных на сегодняшний день определений этого феномена: «социальный капитал – это ресурсы отношений и сетей отношений, облегчающих действия индивидуумов за счет формирования (взаимного) доверия, определения (взаимных) обязанностей и ожиданий, формулирования и внедрения (социальных) норм, создания ассоциаций и т.п.»³. Концепция социального капитала Коулмена явилась прямым следствием экономического империализма, результатом экспансии экономического подхода в сферу социального феноменологизма.

Теоретическая версия французского социолога П. Бурдьё явилась отражением конструктивистского подхода в социологии. С позиций социального конструктивизма социальные реальности постигаются как исторические и повседневные конструкции индивидуальных и коллективных акторов. В концептуальном плане конструктивизм пытается преодолеть традиционную для социологической науки оппозицию между объективным и субъективным, коллективным и индивидуальным, проявляемую в таких ее направлениях как холизм и индивидуализм. Социологический холизм (рассматривающий в первую очередь целое, а не его составляющие) исходит из постулата, в соответствии с которым, в ходе анализа можно пренебречь индивидом, являющимся продуктом социальных структур. Методологический индивидуализм, напротив, считает, что для объяснения какого-либо социального явления необходимо сначала реконструировать мотивации индивидов, а затем рассмотреть это явление как результат агрегирования индивидуальных действий. Экономика в данном случае представлена в качестве отправной дисциплины, поскольку такая методология является для нее традиционной. Конструктивистский подход, решая трудную для социальных наук задачу взаимопорождения частей и целого, переосмысливает сам предмет социологии: «это и не общество, и не индивиды, представленные как отдельные целостности, но отношения между

¹ Коулмен Дж. Капитал социальный и человеческий // ОНС, 2001. №3. С.124, 126.

² Коулмен Дж. Капитал социальный и человеческий // ОНС, 2001. №3. С.127, 129. См. так же: Радаев В.В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация // Экономическая социология, №3-4, с. 26

³ Coleman J. Foundations of Social Theory. Cambridge, 1990. P. 307.

индивидами (в широком смысле, а не только взаимодействия «лицом-к-лицу»), а также объективированные миры, которые индивиды производят и которые служат им основаниями, являясь конституирующими одновременно и для индивидов, и для социальных явлений»¹. Общество не сводится ни к простому объединению индивидуальных единиц (методологический индивидуализм), ни к зависимой совокупности индивидуальных действий (холизм). По мнению философа М. Сандела, методологический индивидуализм социального конструктивизма, включает в себя и интересубъективное (связи между индивидами), и интрасубъективное измерение, т.е. множественность идентичностей, конструирующих одного индивида².

В наиболее концентрированном выражении позиция конструктивистской социологии представлена в творчестве Н. Элиаса, согласно которому предметом социологии выступают взаимозависимые индивиды. Категория взаимозависимости является центральной в конструктивистских построениях Элиаса. Социальная реальность, в его представлении, это многочисленные формы взаимозависимостей – конфигураций. В отличие от интерактивной социологии Д. Хоманса и П. Блау, на основе которой сформировалась теория рационального социального действия Д. Коулмена, взаимозависимости вовсе не обязательно предполагают равноправные или сбалансированные отношения (симметричный обмен). Конфигурации, которые анализирует Элиас, преимущественно вертикальные, отмеченные неравенством, доминированием и властью³.

Взгляды Н. Элиаса во многом перекликаются с идеями структуралистского конструктивизма П. Бурдьё. Понятие капитала, в том числе и социального, у Бурдьё включено в специфическую категориальную матрицу, объединяющую два основных понятия – пространство (габитус) и поле. «С помощью структурализма, – пишет Бурдьё, – я хочу сказать, что в самом социальном мире... существуют объективные структуры, независимые от сознания и воли агентов, способные направлять или подавлять их практики и представления. С помощью конструктивизма я хочу показать, что существует социальный генезис, с одной стороны, схем восприятия, мышления и действия, которые являются составными частями того, что я называю габитусом, а с другой стороны, – социальных структур и, в частности, того, что я называю полями»⁴.

Взаимопроникновение индивидуального и коллективного предстает как «двойное конструктивистское движение интериоризации внешнего и экстериоризации внутреннего»⁵. Габитусы это социальные структуры человеческой субъективности, формирующиеся через индивидуальный опыт. Это то, каким образом социальные структуры отпечатываются в сознании и действии посредством интериоризации внешнего. Поля конституируют экстериоризацию внутреннего в процессе. Поля это различные сферы социальной жизни (социальные институты), рассматриваемые Бурдьё как конфигурации отношений между индивидуальными и коллективными акторами. Люди преследуют разные интересы в разных полях (экономическом, художественном, поле политики или спорта). Каждое поле является полем сил, в котором наблюдается неравномерное распределение ресурсов, и одновременно, полем борьбы, в котором социальные агенты в погоне за ограниченными ресурсами сталкиваются между собой, сохраняя или изменяя отношение сил. Соответственно, каждое поле характеризуется специфическими механизмами *капитализации* свойственных ему легитимных средств. В противовес марксизму, П.Бурдьё предлагает не одномерное представление о социальном пространстве, где понимание общества сосредоточено в первую очередь вокруг экономического видения капитализма, а многомерное - выявляющее многие формы капитализации и доминирования.

Таким образом Бурдьё выходит на существование различных видов капитала. Каждому полю принято ставить в соответствие свой капитал - экономический, культурный, символический.

¹ Коркюф Ф. Новые социологии. М., 2002. С.23.

² Sandel M. Liberalism and the Limits of Justice. Cambridge, 1982. P.62-63.

³ Elias N. Qu est-ce que la sociologie? Paris, 1981, P. 108.

⁴ Бурдьё П. Социальное пространство и символическая власть // Бурдьё П. Начала. М., 1994. С.181-182.

⁵ Коркюф Ф. Новые социологии. М., 2002. С.45

ческий и социальный. Под экономическим капиталом понимается совокупность материальных и денежных средств. Культурный капитал выявляет совокупность культурных характеристик индивида, «активов личности (ее знания, навыки, умения, степень профессионализма, способности и т.п.), позволяющих более выгодно продать себя на рынке». Символический капитал связан с индивидуальным и групповым престижем, репутацией, именем. Социальный капитал трактуется как капитал связей, позволяющих занять «избранные», элитные позиции в социальном пространстве. Возможности присвоения и распределения различных видов капитала приводят к распределению экономической и политической власти в обществе¹.

В соответствии с определением Бурдье, социальный капитал включает в себя два элемента: социальные отношения, позволяющие индивидам иметь доступ к ресурсам, которыми владеют другие индивиды; и количество и качество этих ресурсов. Все виды капиталов могут в той или иной мере конвертироваться. Бурдье делает акцент на превращении всех форм капитала в экономический. Социальный капитал приносит информацию об экономических ресурсах, через него актёры могут приобретать доступ к этим ресурсам, увеличивать свой культурный капитал через различные контакты со специалистами. Вместе с тем, приобретение социального капитала требует вложения экономических и культурных ресурсов. В результате, владение социальным и культурным капиталом приводит к приращению капитала экономического.

Концепции социального капитала Дж.Коулмена и П.Бурдье во временном и методологическом планах являются базовыми для более поздних исследований данного феномена. Но, так или иначе, все последующие трактовки социального капитала вписываются в концептуальные схемы Коулмена и Бурдье. У. Бейкер (1990) определяет социальный капитал как «ресурс, который получают актёры из специфических социальных структур, а потом используют его, следуя своим интересам, это дает возможность внести изменения в отношения между актёрами»². Близкое к этому определению, понятие социального капитала у А. Портеса: «Социальный капитал – это способность индивидов распоряжаться ограниченными ресурсами на основании своего членства в определенной социальной сети или более широкой социальной структуре... Способность к накоплению социального капитала не является индивидуальной характеристикой личности, она является особенностью той социальной сети отношений, которую выстраивает индивид, т.о, социальный капитал – продукт включенности человека в социальную среду»³. М. Шифф определяет социальный капитал как «набор элементов социальной структуры, которые воздействуют на отношения между людьми и являются базовыми аргументами для продуцирования и/или реализации функций»⁴. Р. Берт характеризует социальный капитал как «дружеские контакты между сослуживцами и более широкие контакты, через которые появляется возможность использовать свой финансовый и человеческий капитал»⁵. Социальный капитал – это социальный клей, который позволяет мобилизовать дополнительные ресурсы отношений на основе доверия людей друг к другу⁶. Ф. Фукуяма, выявляя специфику социального капитала через призму особенностей национального менталитета, отмечает что «социальный капитал отличается от других форм человеческого капитала тем, что он обычно создается и передается через такие культурные механизмы, как религия, традиция и историческая привычка, а важнейшей его составляющей является спонтанная способность создавать новые ассоциации и сотрудничать в соответствии с установленными принципами»⁷.

¹ См.: Бурдье П. Социология политики. М., 1993.

² (Baker W. Market networks and corporate behavior // American Journal of Sociology, 1990. Vol. 96. P. 619.

³ Portes A. Economic Sociology and the Sociology of Immigration: A Conceptual Overview. // The Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity, and Entrepreneurship. Ed. By A. N.Y., 1995, Pp.12-13; Portes A., Landolt P. The Downside of Social Capital // The American Prospect, 1996, 26, May – June, Pp.18-21.

⁴ Schiff M. Social capital, labor mobility, and welfare // Ration. 1995. Vol. 4. P.161.

⁵ Burt R. Structural Holes. The Social Structure of Competition. Cambridge, 1992. P.9.

⁶ Paldam M. Social Capital: One or Many? Definition and Measurement // Journal of Economic Surveys, 2000, Vol. 14, Issue 5, P.629. Application in modern sociology // Annual Review of Sociology, Vol. 24, 1998. Pp. 1-24.

⁷ Fukuyama F. Trust: the Social Virtues and the Creation of Prosperity. L., 1995, P.26.

Обобщая приведенные выше дефиниции социального капитала, необходимо отметить главное. Несмотря на различные уровни функционирования социального капитала (межличностный или организационный), институциональный (социальные нормы) или социально-психологический характер (система взаимных ожиданий и обязательств) его составляющих; выявленную специфику социального капитала (в сравнении с такими формами капитала как экономический, культурный, символический) и его конвертируемость – во всех определениях подчеркивается экономическая природа и инструментальный характер социального капитала как явления. Социальный капитал, также как экономический, продуктивен, способствует достижению целевых установок социального (индивидуального или корпоративного) субъекта. Инвестиции в социальный капитал приносят экономическую пользу, выгоду. «По аналогии с физическим и социальным капиталом, воплощающихся в орудиях труда и обучении, повышающих индивидуальную производительность труда, социальный капитал содержится в таких формах общественных отношений как социальные сети (связи), социальные нормы и доверие, создающих условия для координации и кооперации ради взаимной выгоды»¹.

Отечественные исследования социального капитала конца 1990-х гг., обладая безусловной новизной (прежде всего для российской социологии) и высокой информативной значимостью, к сожалению, пока не основываются на самостоятельных методологических и эмпирических конструктах. В них либо активно «эксплуатируется» ставшее уже конъюнктурным понятие капитала в сочетании со сравнительно характеристикой различных его форм, в том числе и социальной, либо идет эмпирическая «отработка» различных элементов категориального поля социального капитала. Отсутствие целостной концепции социального капитала ограничивает возможности прикладных социологических исследований – особенно в такой сложной сфере социума, как система образования.

Возникнув в предметном поле экономической социологии, термин «социальный капитал» естественным образом обнаруживает свою маргинальность. Признанный в социологическом сообществе, он, несмотря на свое генетическое экономическое происхождение, активно не признается экономистами, воспринимается либо как аналогия в логическом смысле, либо как образная метафора². Вместе с тем, маргинальный статус данной категории, может иметь важное эвристическое следствие. Верификация такой возможности требует синтеза объясняющих экономических и социологических схем.

Попробуем восстановить нарушенную справедливость в асимметричном междисциплинарном обмене и в рамках «нового» прочтения классических и современных трактовок капитала и самого предмета экономической науки проанализировать традиционную экономическую проблематику «глазами социолога». На наш взгляд, подобное воспроизведение экономического наследия, во-первых, даст возможность обнаружить в экономических теориях истоки проблематики социального капитала и тем самым установить и легитимизировать статус «незаконнорожденного» дитя экономической науки под названием «социальный капитал». Во-вторых, социологическое прочтение (по аналогии с «социологическими чтениями») классиков и современных экономистов, по нашему мнению, поможет поиску новых решений как в социологии, так и в экономической науке. С учетом того, что категория «капитал» является для всех форм его проявления (экономического, финансового, человеческого, культурного, символического, социального) не лингвистической экстраполяцией из одной экзистенциальной сферы в другую, а скорее общей смысловой матрицей, в которой все конкретные формы имеют равную «долю» и свой вектор значения, примем идею капитала за аксиому и посмотрим, как она конституируется в классическом экономическом наследии.

Экономическая наука, как известно, родилась из стремления понять и объяснить тайну богатства. Знаменитая книга А. Смита «Исследование о природе и причинах богатства», вышедшая в 1776 г., принесла новой науке широкое общественное признание. Творцы новой науки не могли удовлетвориться объяснением, что богатство – это деньги, а его источник –

¹ Патнэм Р. Процветающие коммьюнити, социальный капитал и общественная жизнь // МЭМО, 1995, №4, с.17.

² См. Богачева Г.Н., Денисов Б.А. «О многообразной трактовке категории «Капитал» // Менеджмент в России и за рубежом, 1999. № 2, С.13-24.

торговля. Такой взгляд формировался в полемике с меркантилистами. Последние рассматривали капитал лишь в денежной форме (хотя сам термин «капитал» ими еще не употреблялся) и полагали, что первоначальный капитал, как источник дохода, появляется в сфере ростовщичества и торговли. У меркантилистов приоритетной формой эффективного использования капитала считалось его применение в сфере внешнеэкономической деятельности (неэквивалентной торговле с колониальными странами), обеспечивающей положительный торговый баланс и накопления страной богатства (золота и денежных авуаров). Экономическая школа физиократов первой пришла к осознанию того, что источник богатства следует искать не в торговле, а в производстве. Если торговая сделка – всего лишь смена владельцев соответствующих благ, то деньги, вырученные от такой сделки, не могут быть источником богатства. Страна богаче, чем больше она создает продукта. Следовательно, источник богатства необходимо искать не в торговле, а в производстве. Именно развитие производства – основа хозяйственного благополучия нации¹. Главное внимание физиократы уделяли формам и механизмам использования капитала в сельскохозяйственном (земледельческом) производстве, так как основу капитала в их понимании составляли земля и вложенные в нее средства.

Представители классической политэкономии (в первую очередь А. Смит и Д. Рикардо) расширили область исследования капитала сферой промышленного производства. Вслед за физиократами, Смит считал, что богатство прирастает производством, а его источником служит труд. Смит выделяет два фактора роста богатства – фактор бережливости и фактор производительности труда. В соответствии с действием первого фактора, часть сбереженных доходов должна отправляться не на личное потребление, а на производство новых товаров или услуг. Экономисты классической школы в противовес меркантилистам, объявлявших деньги двигателем торговли и отождествлявших их с капиталом, формируют идею капитала как основного фактора производства. Для Смита и его последователей капитал – это «запас продуктов различного рода, достаточный для содержания его (человека) и снабжения его необходимыми для работы материалами и орудиями» в течение всего периода производства и продажи продукта труда². В системе понятий классической политэкономии капитал как фактор производства характеризуется следующими существенными чертами: капитал – это

- 1) продукт прошлого труда в отличие от естественных факторов производства – труда и земли (природы);
- 2) производственный или товарный запас в отличие от запасов для непосредственного потребления;
- 3) инвестиционный ресурс, поскольку накопленные предметы используются не для личного потребления, а для производства новых вещей;
- 4) источник дохода в отличие от накоплений предметов роскоши.

Для сравнения приведем одно из современных определений капитала: «капитал представляет собой накопленный путем сбережений запас экономических благ в форме денежных средств и реальных капитальных товаров, вовлекаемый его собственниками в экономический процесс как инвестиционный ресурс и фактор производства с целью получения дохода»³. Как видим, в основу современной трактовки капитала заложены все основные идеи классической экономической школы. Впрочем, для нас здесь важно другое.

В методологическом (если хотите, философском) аспекте категория капитала – это динамическая категория – категория времени, отражающая процессный подход к анализу экономических явлений. В хозяйственной жизни связь между прошлым, настоящим и будущим выражается посредством капитала. В таком аспекте сущность капитала заключается в том: а) что он есть результат предыдущей деятельности – накопленный запас; б) этот накопленный запас может рассматриваться как потенциальный ресурс для извлечения пользы в будущем;

¹ См.: История экономических учений / Под ред. В.Автономова, О.Ананьина, Н.Макашевой. М., 2001, С.52.

² Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов // Антология экономической классики. Т.1. М., 1993. С.306.

³ Бланк И.А. Управление использованием капитала. Киев, 2000. С.12.

в) реализация ресурсных характеристик капитала трансформирует его в реальный фактор создания нового.

В перспективном исследовании социального капитала подобный методологический взгляд порождает, прежде всего, саму возможность рассмотреть социальный капитал как экономический ресурс. Выявление особенностей функционирования социального капитала в рамках организационного анализа связано с двумя основными процессами – а) процессом его формирования; б) процессом его использования. Если процесс формирования социального капитала относится собственно к социологической проблематике, учитывая его социальное наполнение, то к характеристике процесса использования применима в том числе, и в первую очередь, общая экономическая логика анализа.

Экономический процесс использования капитала характеризуется несколькими параметрами¹. Обозначим эти параметры и трансформируем их в проблемные вопросы применительно к социальному капиталу:

1. Форма реализации основного предназначения капитала как экономического ресурса. Без разнообразных форм использования капитала в различных видах деятельности процесс его накопления и формирования был бы лишен экономического смысла. *В процессе каких видов деятельности формируется и накапливается социальный капитал и в каких формах он реализуется?*

2. Востребованность капитала как экономического ресурса. Процесс использования капитала составляет основу хозяйствования любого экономического субъекта и реализуется в двух аспектах – капитал как фактор производства и инвестиционный ресурс. Капитал как фактор производства характеризуется комплексностью использования (т.е. используется в комплексе с другими производственными ресурсами), вторичностью формирования (в системе основных факторов производства трудовые и природные ресурсы выступают как первичные и независимые по отношению к капиталу, который является вторичным, производным фактором) и, как следствие этого, опосредствующей ролью в системе факторов производства. *Какие потребности и функции реализует социальный капитал как фактор производства в сравнении с другими видами ресурсов (финансовыми, материальными, человеческими, информационными и др.)?* Как инвестиционный ресурс капитал занимает промежуточное место в его характеристике как накопленных ценностей и фактора производства. Накопление капитала создает лишь предпосылки к дальнейшему инвестированию. Только в процессе инвестирования реализуется потенциал хозяйствующих субъектов. *С какими затратами, издержками связано функционирование социального капитала?*

3. Специфический диапазон возможностей и механизмов использования различных форм капитала. *Каков диапазон возможностей и механизмов социального капитала, в каких сферах он функционирует?*

4. Реализация способности капитала к самовозрастанию стоимости путем генерирования дохода. Способность приносить доход является одной из важнейших характеристик использования капитала. *Чем измеряется доходность социального капитала, в каких формах реализуется этот доход?*

5. Генерирование особых видов рисков, уровень которых колеблется в широком диапазоне. *Какие риски связаны с формированием и функционированием социального капитала?*

6. Последовательное видоизменение форм капитала в процессе его постоянного оборота. В процессе использования капитала капитал совершает постоянный оборот, последовательно видоизменяя свои формы. *Как осуществляется конвертируемость социального капитала?*

7. Связь с временным предпочтением собственников капитала. Процесс функционирования капитала, как уже было отмечено, непосредственно связан с фактором времени. С позиции этого фактора капитал может рассматриваться как запас ранее накопленной экономической ценности, приумноженный с течением времени его использования, а с другой стороны – как экономическая ценность, способная обеспечить в процессе его использования увеличения потребляемых благ в будущем времени. Следовательно, функционирование капитала во

¹ Бланк И.А. Управление использованием капитала. Киев, 2000. С.13-16.

времени всегда предстает как объект временного предпочтения альтернатив его собственника – использовать капитал в целях текущего потребления или вовлечь его для получения благ в будущем. *Как выстраивается система взаимных ожиданий и обязательств владельцев социального капитала в зависимости от их временных предпочтений?*

8. Прямая связь с функционированием различных видов рынков. *В чем заключается специфика функционирования социального капитала в разных видах рынков – рынка труда и занятости, рынка образовательных услуг, потребительском рынке и т.п.?*

9. Взаимосвязь со стратегическими и тактическими целями хозяйствующего субъекта. *Каковы основные показатели использования социального капитала в системе целевого планирования субъекта и его мотивационной структуры?*

10. Уровень использования капитала по основным его параметрам – доходности, риску, оборачиваемости и т.п., определяющих его рыночную стоимость. *Каковы критерии оценки эффективности социального капитала?*

Частично ответы на поставленные вопросы мы находим в различных парадигмах экономической теории – классических и современных. Именно в области экономического знания исследовались и продолжают исследоваться факторы, идентичные социальному капиталу, но не рассматриваемые до сих пор как его проявления. Это затрудняет их теоретическое и практическое осмысление. Обратимся вновь к наследию экономической мысли. Еще один фактор, обеспечивающий, по мнению А.Смита, рост богатства – это производительность труда. Повышение производительности труда по Смиту – это не только вопрос развития техники и организации производства, но и проблема, связанная с расширением рынка сбыта. Рост производительности труда реализуется в увеличении объемов производства, а это возможно только при наличии соответствующих рынков сбыта. Расширение рынка – фактор повышения производительности труда, главное условие экономической динамики. По справедливому замечанию В. Автономова, этот взгляд Смита «существенно отличается от современного (экономического), преимущественно статистического подхода, согласно которому рынок – это, прежде всего, механизм взаимодействия экономических агентов;... не условие создания новых ресурсов, а средство эффективного использования (размещения, аллокации) их наличного запаса»¹.

В рамках динамического («смитовского») подхода развитие российского бизнеса можно квалифицировать как проблему формирования так называемых бизнес-систем, т.е. систем (сетей) отношений между различными экономическими и хозяйственными субъектами – предпринимателями, работниками, инвесторами, конкурентами, потребителями, клиентами, государственными и общественными структурами и т.д.. Это существенно меняет характер и направленность организационных процессов производства, реализации, инвестирования, конкуренции. Материально-вещественный и финансовый капитал во внутри- и межкорпоративных отношениях уступает свое первостепенное значение человеческому и социальному капиталу. Социальный капитал наряду с другими ресурсами становится важным фактором производственной эффективности. Успех организации, ее эффективность сегодня в большой степени зависит от характера взаимоотношений работников, долгосрочных взаимодействий с клиентами, достижения договоренностей, согласия с инвесторами, специалистами. Стоимость этих взаимоотношений (социальный капитал организации) определяют цену участия разных субъектов в деятельности коммерческого предприятия, а также его транзакционные издержки во внешнем экономическом окружении. Механизм формирования и функционирования социального капитала организации в условиях формирования разнообразного поля организационных транзакций отражает специфику динамического подхода, выявляет условия создания и использования новых организационных и социальных ресурсов.

Центральное понятие классической политической экономии – стоимость (ценность). Если рост богатства ограничен размерами рынка, значит само богатство, по рассуждениям А. Смита, не просто совокупность физических предметов. Продукт, чтобы стать богатством, должен быть пригодным к обмену, т.е. обладать меновой стоимостью. Проблему стоимости в

¹ История экономических учений / Под ред. В.Автономова. М., 2001, С.59.

интерпретации А.Смита можно трактовать неоднозначно. Во-первых, это терминологическая проблема. Английскому слову «value», немецкому – «Wert», французскому – «valeur» соответствуют два русских термина: «ценность» и «стоимость». Такое разграничение выявляет важный смысловой оттенок, связанный с экономическими ценностями. Стоимость отражает объективную основу товара. Ценность – его субъективную значимость для оценивающего субъекта. «Экономические ценности – это блага, которые обладают достоинствами для участников хозяйственной жизни, получают их положительную оценку, т.е. прежде всего чего-то стоят на рынке, имеют стоимость»¹. Терминологическая проблема, заданная в теоретической плоскости, обозначила водораздел между двумя школами в истории экономической науки. Классическая политэкономия стремилась выявить объективную основу товара (его стоимость) Маржинализм (неоклассическое направление), осуществляя возврат к категории «ценность», определяет цену товара непосредственно из субъективных оценок и предпочтений людей.

Синтез двух подходов, аксиологического (философского и экономического) позволяет осуществить ценностную коннотацию феномена социального капитала: *«социальный капитал как ценность»* и *«ценность социального капитала» (его стоимость)*. Характеристика социального капитала как ценности приводит к рассмотрению источников формирования социального капитала. Каждый индивид при производстве ресурсов руководствуется либо потребительской, либо инструментальной мотивацией (терминология Дж.Коулмена)². При потребительской (уместнее было бы сказать – антропологической) мотивации источник ресурсов – социокультурные нормы, при инструментальной – выгода, польза. В первом случае речь идет об альтруистической диспозиции акторов (альтруизм, коллективизм выступают в качестве базовых ментальных ценностей), при которой возможное поощрение не предполагается, либо четко не определено во времени. Во втором – действует обменный принцип рационального поведения «ты – мне, я – тебе», время и количество ожидаемого вознаграждения четко обозначено. Социальный капитал здесь выступает как экономическая ценность – экономическое благо. Дальнейший анализ мотивационных источников социального капитала возможен уже собственно в рамках исторического социологического дискурса.

Стоимостное воплощение социального капитала конституирует *проблему измерения социального капитала*. В современных прикладных исследованиях уровень социального капитала измеряется через членство в различных социальных группах и структурах и степень доверия. Такой подход правомерен, но явно недостаточен. Экономическая логика исследования может задать новые ориентиры прикладных аспектов социального капитала. Исходный момент заложен в теории стоимости Смита. У Смита соизмеримость меновых стоимостей (социальный капитал в обменной парадигме) определяется количеством затраченного труда. Труд выступает как затрата человеческих усилий и в этом качестве имеет собственную меру, независимую от других товаров. Трудовая теория стоимости находит свое продолжение и развитие в творчестве К. Маркса. Марксова теория прибавочной стоимости, стоимости преодолевает «классический» дуализм Смита. Стоимость по Смиту формируется не только в процессе производства, но и в обмене. По мнению Маркса, принципы трудовой теории стоимости, с одной стороны, и эквивалентности обмена, с другой, находятся во взаимном противоречии. Если богатство создается трудом, а труд обменивается по эквивалентной цене, то откуда взяться доходу капиталиста и накоплению капитала? Для решения проблемы Маркс вводит новое понятие – «товар рабочая сила». Стоимость этого товара соответствует стоимости жизненных средств, необходимых для воспроизводства рабочей силы, а вот его потребительная стоимость для покупателя-капиталиста определяется способностью рабочей силы производить большую стоимость самой рабочей силы. Эта разница и образует прибавочную стоимость – источник накопления капитала.

¹ История экономических учений / Под ред. В.Автономова. М., 2001, С.60.

² См.: Гугнин Э., Чепак В. Феномен социального капитала // Социология: теория, методы, маркетинг, 2001. №1. С.54.

Из теории прибавочной стоимости вытекает марксово деление капитала на постоянный и переменный (у Смита капитал дифференцирован на основной и оборотный). Интересно, что в структуре капитала по Смиту мы находим прообразы человеческого и социального капитала: в основной капитал кроме машин, земли, построек и орудий труда включаются «приобретенные и полезные способности членов общества; в оборотный – наряду с запасом сырья, материалов, готовой продукции – запас жизненных средств.

Постоянный капитал – это часть капитала, стоимость которого воспроизводится в цене продукта в неизменной величине – речь идет о капитальных затратах на средства производства (оборудование, сырье и материалы). Переменный капитал – это часть капитала, авансируемая для найма рабочей силы. Именно эта часть капитала – источник вновь создаваемой стоимости, которая обеспечивает не только покрытие соответствующих капитальных затрат (на заработную плату), но и приращение первоначальной капитальной стоимости. Так у Маркса появляется классическое, на сегодняшний день общепринятое, определение капитала как самовозрастающей стоимости.

Еще одной отличительной (в сравнении со Смитом, Рикардо) характеристикой капитала у Маркса является его трактовка как производственного отношения. Повторяя логику исследования, примененную им при рассмотрении товара, Маркс выделяет три уровня онтологического анализа капитала¹

- на уровне физического бытия капитал – это предметные условия применения производственного труда, прежде всего средства производства;
- стоимостное бытие капитала находит отражение в делении капитала на постоянный и переменный, объяснявшее механизмы возмещения и накопления капитальной стоимости;
- капитал как производственное отношение – это неоднородная структура агентов производства, их устойчивое разделение на тех, кто имеет собственные средства, и тех, кто не имеет и потому вынужден продавать свою рабочую силу.

Определение капитала как производственного отношения позволяет свести воедино его экономическое и социальное измерение. Экономическая сущность капитала раскрывается в контексте ресурсных отношений различных экономических субъектов. Социальный капитал, сам по себе представляющий ресурс социальных отношений и связей, выполняет экономическую функцию.

Даже материально-предметная деятельность индивида имплицитно содержит в себе, если не реальных, то подразумеваемых других, с которыми индивид начинает осуществлять процесс обмена и тем самым изменяет структуру межиндивидуальных и межгрупповых отношений в определенном аспекте, превращая воздействие в социальное взаимодействие. «Реально мы всегда имеем два взаимосвязанных отношения – человек и бытие, человек и другой человек (другие люди). Эти два взаимоотношения взаимосвязаны и взаимообусловлены»². В экономической сфере обмен товарами возможен только в силу того, что они приобрели свойство стоимости. Свойство же стоимости, в свою очередь, возникло только благодаря появлению чувства справедливости как меры взаимоотношений социальных общностей.

Теория капитала Маркса находит свое прямое продолжение в современных концепциях социального капитала, построенных на интерактивной теории, институциональном и сетевом анализе, теориях коммуникации и социального конструктивизма. Все они оперируют категориями, имеющих непосредственное отношение к социальному капиталу – социальные отношения и социальные связи, сети отношений, социальное действие и взаимодействие, зависимость и взаимозависимость. Выстраивание общей логики категориального поля социального капитала – это задача специального социологического исследования. Здесь лишь отметим, что от характера и формы различных социальных моделей зависит экономическое содержание социального капитала. Приведем только один пример.

¹ История экономических учений / Под ред. В. Автономова. М., 2001. С.130-131.

² Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С.256.

Все коммуникативные обмены или симметричны, или комплиментарны, в зависимости от того, основаны они на сходстве или на различии¹. Симметричная интеракция возникает при горизонтальной коммуникации (партнеры равны) и реализуется по принципу эквивалентного обмена. В комплиментарной интеракции партнеры занимают разные позиции – один занимает высшую или ведущую позицию, а другой – подчиненную или ведомую. Такая вертикальная коммуникация может формировать неэквивалентный обмен.

На протяжении многих десятилетий в экономической науке господствовал взгляд, согласно которому «единственно естественным» законом товарного обмена является обмен эквивалентов. Под эквивалентным обменом (начиная с Петти и кончая Марксом) понимали обмен равновеликими материализованными затратами труда, получившими общественное признание стоимости. Объяснялось это теоретическим ограничением сферы создания стоимости сферой производства. Однако классическая формула Маркса Т-Д-Т (одна и та же величина стоимости последовательно сменяет товарную и денежную формы) не объясняет, почему масса товаров, превышающих общественную потребность в них, будет иметь меньшую стоимость, чем количество материализованного в них общественного труда. Этап формирования стоимости в производстве, цены производства в большинстве случаев неэквивалентны завершающему этапу формированию стоимости, этапу складывания рыночной цены. То, что Марксу представлялось отклонением от нормы, «нарушением закона стоимости», является самостоятельным законом воспроизводства. В условиях конкурентного полицентризма эквивалентность оказывается лишь нижней границей объективного требования механизма обмена между капиталами².

Если Смит исходил из гармоничности экономики с ее «невидимо рукой», направляющие частные интересы к общественному благу, то Маркс, напротив, искал в капитализме противоречие и конфликты. Следуя своей задаче и признавая неэквивалентный обмен ресурсами в социально-классовых отношениях, он оставляет без внимания остальные возможные формы стратификационного обмена. Причина этому – социально-экономические условия того исторического периода, а также ограничение анализа формирования стоимости и накопления капитала только сферой производства. Не занимаясь критикой наследия Маркса – это удел экономистов, выделим те перспективные направления анализа социального капитала, которые являются прямым продолжением заданной Марксом экономической логики:

1) Экономико-социологический анализ структуры социального капитала предопределяется уровнями онтологического анализа капитала. Первая такая попытка принадлежит Бурдье. Он выделяет три состояния капитала:

- инкорпорированное – совокупность относительно устойчиво воспроизводимых диспозиций и демонстрируемых способностей, которыми наделен обладатель капитала;
- объективированное – это овеществленные формы капитала, которые доступны непосредственному наблюдению и передаче их в физической, предметной форме;
- институционализированное – объективированные формы признания данного капитала в качестве ресурса (институционализированное состояние может выступать в формализованной виде – например, права на собственность, ранги, сертификаты, и неформализованном).

Бурдье рассматривает три состояния на примере культурного капитала. Один из лидеров российской экономической социологии инкриминирует данные структурные характеристики всем видам капитала, в том числе и социальному³. Инкорпорированное состояние социального капитала выражается в соблюдении обязательств без санкций, в принципе доверия во взаимоотношениях социальных субъектов. Сетевые, горизонтальные и вертикальные связи отражают объективированное состояние. Институциональная основа социального капитала

¹ Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций. М., 2000. С.66-67.

² См.: Николаев А.Б. Теория трудовой теории стоимости и принцип эквивалентного обмена // Экономическая теория на пороге XXI века /под ред. Ю.М.Осипова). М., 1998. Вып.2. С.104-116.

³ Радаев В.В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация // Экономическая социология, 2002. №3-4. С.20-32.

образуется через принадлежность субъектов к определенному социальному кругу или группе, что может подкрепляться формальными статусами.

2) Кругооборот капитала Маркса, выраженной в его известной формуле $D-T-D-...-T^1-D^1$, трансформируется в современной экономической социологии в проблему взаимной конвертации капиталов – экономического, человеческого, культурного, социального, символического и др.¹

3) Общий объект исследования экономических теорий – хозяйство или хозяйственная жизнь людей. Вместе с тем существуют принципиальные различия, связанные с взглядами на предмет экономических исследований.

Предметом современной экономической теории, получившей в литературе название «экономикс», является поведение экономических субъектов в условиях ограниченных ресурсов с целью максимизации ими своей выгоды, пользы. В основу конструирования экономикса изначально кладется поведение единичного, частного хозяйственного субъекта, руководствующимся в хозяйственной жизни своим личным, субъективным выбором и предпочтением. Политическая экономия (традиции Маркса и русских экономистов) исходит из диаметрально противоположного представления о хозяйственной жизни людей. Хозяйство определяется как общественный способ взаимодействия людей, их совместной деятельности, направленной на преобразование природы с целью присвоения необходимых благ. В общем виде «хозяйственная деятельность людей может быть представлена как особая сфера их поведения в рамках некоторой общности с целью удовлетворения потребностей, обеспечивающих их жизнедеятельности»².

Достижение наибольшего полезного эффекта своей деятельности при наименьших затратах определяется как основное содержание хозяйственной деятельности (принцип эффективности – максимизаторства в экономиксе). При различии механизмов соотнесения затрат и результатов, формы его проявления, хозяйственный принцип поведения обнаруживается в самых различных хозяйственных системах: «В натуральном хозяйстве этот принцип поведения складывается между людьми, тесно спаянными между собой узами кровного родства и совместной жизни. Внутри него существует полная обозримость всего процесса производства и потребления, а также возможность обладания доступной для понимания информацией о количестве и качестве затрат и необходимого результата. В этих условиях устанавливается субъективно определяемое соответствие между затратами и ценностью продуктов труда каждого хозяйствующего субъекта. Отличительной особенностью поведения субъекта, сохраняющего связь с некоторой социальной общностью – родом, общиной, народом – состоит в том, что оно детерминировано различными внеэкономическими обстоятельствами национального культурного своеобразия, нравственных и традиционных ценностей. Межличностные отношения внутри домохозяйства имеют ценностно-рациональный мотив поведения, направленный на достижение определенной цели, не всегда имеющей денежное выражение, и носят характер альтруизма, сотрудничества. Механизм соотнесения затрат и результатов не сводится только к возмездному эквивалентному обмену и не имеет рыночно-стоимостной формы. Публичная власть, не обособленная еще от хозяйственной, выполняет функцию поддержания целостности общества и его воспроизводства, как правило, нормативными, административными способами. В капиталистическом, рыночном хозяйстве субъект пользуется трудом людей, не связанных с ним узами совместной жизни, средствами производства, являющимися продуктами предшествовавших производственных процессов. Все элементы производства, равно как и все продукты производства, приобретают для субъекта «объективную» внешнюю общественную оценку. Соответственно и хозяйственная деятельность самого экономического субъекта приобретает экономическую форму оценки в стоимостной «объективной» форме. Объективная оценка затрат и результатов при «расширенном порядке сотрудничества», при котором хозяйствующие субъекты работают на лично им неизвестных

¹ Там же.

² Ушанков В.А. Аксиоматические предпосылки предмета экономической теории // Экономическая теория на пороге XXI века /под ред. Ю.М.Осипова). М., 1998. Вып.2. С.542-555.

лиц и руководствуются формальными, универсальными признаками выгоды, выраженной в денежной форме, позволяет «очистить» хозяйственное поведение от различных внеэкономических составляющих»¹.

Приведенная нами достаточно объемная цитата может служить в качестве демонстрации распространенного среди современных отечественных экономистов мнения, за которым скрывается определенное противоречие. С одной стороны, абсолютизируются различия натурального и рыночного хозяйства, с другой – наблюдается отождествление хозяйственного и экономического поведения. Экономическое поведение действительно носит безличный характер. Но сама по себе рыночная экономика не исключает, а наоборот включает хозяйственную деятельность субъекта в пределах его частной жизни (ведение собственно домашнего хозяйства), межличностное взаимодействие в рамках частной жизни (взаимопомощь друзьям, соседям) и персонифицированные внутриорганизационные и межорганизационные отношения. В современном обществе экономическое поведение тесно переплетается с хозяйственным поведением. Экономическое поведение всегда укоренено в более общем социокультурном контексте, определяется институциональными – правовыми и культурными нормами. И в том, и в другом случае применима расширенная и дополненная антропологическим знанием концепция социального капитала.

Классическая политэкономия исследовала экономические процессы на макроэкономическом уровне. Истоки микроэкономической теории восходят к маржинализму (неоклассическая экономика). В отличие от холистического подхода меркантилистов и классиков, ведущим принципом маржиналистских теорий был методологический индивидуализм, воплощенный в теории предельной полезности. Именно эта теория воспроизводит ценностный аспект (в его философском понимании) в процессе формирования стоимости товара. Классики, напомним, выводили объективную стоимость товара из издержек производства, определяемых в сферах производства и распределения, т.е. определяли ее «со стороны предложения». Маржиналисты, напротив, шли «со стороны спроса», придавая основное значение субъективным оценкам блага потребителями. Как следствие этого, в центре классической теории стоял капиталист-предприниматель, маржиналистских теорий – потребитель, которому до того просто не было места².

Наиболее последовательно принципы маржинализма отражены в его австрийской школе. В учении о благах К. Менгера мы находим изложение его субъективной теории ценности. Начинается оно с определения блага. Благо – это предмет, удовлетворяющий определенную потребность в силу некоторых его свойств³. Все экономические блага обладают ценностью, т.е. значением, «которое для нас имеют конкретные блага или количества благ вследствие того, что в удовлетворении своих потребностей мы сознаем зависимость от наличия их в нашем распоряжении»⁴. Величина этой субъективной ценности определяется значением, которое имеет для человека конкретный акт удовлетворения потребностей, а оно в свою очередь зависит от двух факторов: субъективного – какое место в иерархии занимает данная потребность, и объективного – сколько единиц блага, удовлетворяющего данную потребность, у нас есть. Причиной обмена являются различия в относительной субъективной ценности одних и тех же благ для разных людей. Логика Менгера в соединении со стоимостной трактовкой социального капитала в контексте проблемы его измерения может выразиться формулой: ценность социального капитала как экономического блага определяется издержками обменных отношений и субъективно-объективной полезностью блага для носителей социального капитала.

Не менее интересным для формирования концепции социального капитала является теория «Капитала и процента» Е. Бем-Баверка, еще одного представителя австрийского мар-

¹ Ушанков В.А. Аксиоматические предпосылки предмета экономической теории // Экономическая теория на пороге XXI века / под ред. Ю.М.Осипова). М., 1998. Вып.2. С.542-555.

² История экономических учений / Под ред. В.Автономова. М., 2001. С.180.

³ Австрийская школа в политической экономии. К. Менгер, Е. Бем-Баверк, Ф. Визер. М., 1992. С.39.

⁴ Там же. С.94.

жинализма. Бем-Баверк выделял несколько причин существования процента¹. Первая исходит из производного характера капитала как фактора производства, являющегося продуктом первичных факторов – земли и труда. Поэтому ценность капитальных благ в долгосрочном аспекте должна быть полностью вменена первичным факторам, т.е. войти в заработную плату и ренту. Вторая причина носит чисто психологический, субъективный характер. В силу человеческого «оптимизма» (хозяйственные субъекты склонны ожидать, что в будущем ресурсы будут менее редки, чем в настоящем) и ««близорукости» (склонности недооценивать свои будущие потребности) – настоящие потребительские блага ценятся выше аналогичных будущих. Поэтому, чтобы обменять последние на первые, нужно доплатить некоторую премию («ажио»). Субъективные прожективные ожидания акторов в процессе обмена своими ресурсными возможностями обуславливают проблемное поле в процессной характеристике социального капитала: проблема времени как условия обмена или обмана, доверия или недоверия, проблема взаимоотношений при неэквивалентном обмене услугами, субъективности критериев обмена.

Примечательно, что, процессы, рассмотренные Бем-Баверком, нашли свое отражение в антропологической интерпретации феномена социального капитала при описании церемонии потлача в северо-американской индейской культуре. Потлач – это обмен дарами между различными племенами и социальными группами. Основная цель этого ритуального обмена – сделать принимающего дар временным должником. В рамках следующего потлача должник отдаривает предметы, имеющие большую ценность, чем первый дар, поскольку тем самым он превращает своего бывшего дарителя в своего должника. В действительности место имеет инфляция – обесценивание предыдущего дара. Смысл этой инфляции – повышение значимости собственного статуса².

Экономическая антропология своим возникновением во многом обязана экономическому институционализму конца XIX – первой трети XX вв. Само понятие «институционализм» было введено в 1918 г. американским экономистом У. Гамильтоном, определившего понятие институт как вербальный символ, который описывает пучок социальных обычаев. Он означает способ мышления или действий, с достаточной распространенностью и прочностью запечатленный в привычках групп или обычаях народа³.

В качестве основных представителей институционализма традиционно выделяют трех американских экономистов – Т. Веблена, У.К. Митчелла, Дж.Р. Коммонса. Коммонс определил институциональную экономику как экономику коллективных действий. Институты, в представлении Коммонса, это исторически сложившиеся и освященные юридическим авторитетом обычаи, уходящие своими корнями в коллективную психологию. Сформировавшись, действующие коллективные институты направляют поведение индивидов⁴. Другая важная категория институциональной теории Коммонса – сделка или транзакция. Каждая сделка включает в себя переговоры, принятие обязательств и его выполнение. Транзакционный процесс служит определению «разумной ценности», возникающей из согласия о выполнении в будущем условий контрактов. Концепция контрактных или договорных отношений создают предпосылки институционального (нормативного) анализа социального капитала.

Эволюцию капитала в различных его формах, в частности, появление социального капитала можно объяснить с позиций институциональных взглядов Т.Веблена. «Поиск эффективных жизненных средств» и производственных навыков происходит в «кумулятивной последовательности приспособления» под воздействием присущих человеку «инстинктов»⁵. Под последними Веблен понимал не стихийные, а целенаправленные факторы поведения, формируемые в определенном социокультурном контексте. Формирование и использование

¹ Там же. С.199.

² Шрадер Х. Экономическая антропология. СПб., 1999. С.20.

³ Sterler D. Thorstein Veblen and the Institutionalists. L., 1975. P.87.

⁴ История экономических учений / Под ред. В.Автономова. М., 2001. С.3.

⁵ Цит. по: там же. С.318.

ресурсов социальных связей можно рассмотреть как выражение «социального инстинкта» – своего рода условного рефлекса, складывающегося вследствие необходимости адаптации в сложном социокультурном пространстве.

Современные экономические теории и направления дают нам новую возможность продолжить поиск причин и факторов, объясняющих формирование в 1990-2000-е гг. идеологии социального капитала.

Прежде всего, это теории, связанные с проблемой неопределенности и поиска информации («теория ожидаемой полезности» Д. Неймана и О. Моргенштерна, экономическая теория информации Дж. Стиглера), в рамках которых можно выдвинуть идею о компенсаторской функции социального капитала. Обращенность к социальному капиталу – тот механизм, который компенсирует современному экономическому субъекту ситуацию риска и неопределенности в опоре на доверие и надежность партнеров по взаимодействию.

Эволюционная экономика как новое направление в современной экономической теории создает предпосылки исследования социального капитала на уровне фирмы, организации (эволюционная концепция Нелсона-Уинтера). В этом же ряду находится и поведенческая теория фирмы школы-университета Меллона-Карнеги. Наконец, новая институциональная теория, напрямую смыкающаяся с современной экономической социологией.

Неоинституционалисты в дополнении к стандартной неоклассической теории, знавшей два вида ограничений – физических, порожденных редкостью ресурсов, и технологических, отражающих уровень знаний и практического мастерства экономических агентов, вводят новый класс ограничений, обусловленных институциональной структурой общества и сужающих поле индивидуального выбора. Современные экономические агенты действуют в мире высоких транзакционных издержек, оппортунистического поведения, плохо определенных прав собственности и ненадежных контрактов. В этих условиях социальный капитал, построенный на отношениях доверия выявляет проблему надежности экономических акторов.

Проблема надежности обсуждается в теории агентских отношений, посвященной анализу взаимодействия «принципиал-агент»; теории контрактных отношений, выявляющей условия обеспечения надежности исполнения принятых обязательств; теории организационной культуры, поднимающей вопросы ее надежности и справедливости, что повышает конкурентные преимущества фирмы и т.д. Операциональное определение надежности как условия накопления социального капитала – еще один из возможных способов измерения социального капитала.

Может ли являться категория доверия объектом социологического анализа или это исключительно прерогатива социальной психологии? Первичное определение доверия как эмоционального состояния, отражающего оптимистическое ожидание социального субъекта в интересующих отношениях, переводит вопрос в более широкую плоскость – правомерно ли эмоцию конституировать в качестве объекта социологического исследования?

Подобная постановка проблемы для социологии не является инновационной. История социологии знает немало объясняющих схем, концептуализирующих эмоции и чувства в качестве факторов социальных отношений (А. Токвиль, Г. Лебон, Э. Дюркгейм, В. Парето, Ф. Теннис, Г. Зиммель, А. Смолл, У. Самнер, Л. Уорд, Э. Росс, Ч. Кули, М. Вебер, Дж. Хоманс, Ч.Р. Миллс, Н. Смелсер, А. Гоулднер, И. Гофман и Р. Коллинз, Т. Кемпер, А. Хотшильд, Н. Дензин, Э. Фромм, Н. Луман, Э. Гиддинс, А. Селигмен и др.).

Одна из последних работ – монография австралийского социолога Дж.А. Барбалета «Эмоции, социальная теория и социальная структура», в которой высказывается ряд принципиальных для социологии эмоций теоретических и методологических положений¹. По убеждению Дж. Барбалета, эмоции имеют социально-структурные основания. Социальная природа эмоций детерминирована структурными свойствами социальных отношений и взаимодействий. Эмоции порождаются в рамках структурных отношений власти и статуса. Конкретные же эмоциональные переживания, возникающие в конкретных отношениях, предрасполагают к определенным действиям. Эмоция есть необходимое связующее звено между

¹ Barbalet J.M. *Emotion, Social Theory and Social Structure: A Macrosociological Approach*. Cambridge, 1999.

социальной структурой и социальной актором, и без нее описание действия будет фрагментарным и неполным.

Конкретизация данных позиций в отношении эмоционального состояния доверия позволяет в теории социального капитала концептуализировать категориальное поле его эмоциональных составляющих в зависимости от функционального статуса эмоций в социальном действии и взаимодействии. В категориальном поле «уверенность, вера, доверие, верность, надежность» базовой для характеристики социального действия является категория уверенности. Осознание того, что эмоция не «досадная помеха» для нормального протекания упорядоченного рационального поведения, а важный его фактор, формируется в социальном знании с введением в концепцию рационального действия (данную в классическом выражении у М.Вебера) темпоральных характеристик, категории времени. Действуя в ситуации неопределенности, т.е. отсутствия данных о будущем, которыми можно было бы оперировать в рациональных расчетах, выбор стратегии и курса действия социальным субъектом в большей степени осуществляется эмоционально, чем логически. Ответственность за принятие решения и непредсказуемость его последствий в условиях риска и неопределенности порождает чувство страха, тревоги, которое в свою очередь культивирует потребность в уверенности. Именно «уверенность выполняет в действии функцию вовлечения будущего в настоящее (по Фромму – функцию преодоления неопределенности будущего), и это делает ее главной эмоцией для праксиса»¹.

Оценивая организующее значение уверенности для социального действия, Дж. Барбалет вслед за У. Джемсом, Н. Луманом, Э. Фроммом выделяет две основные функции – оценочную и регулятивную. Эмоция обеспечивает оценку актёрами их обстоятельств и готовность актёров действовать, исходя из этих обстоятельств. Ресурсы, знание и смысл – «недостаточные основания для действия; в частности смысл возникает в действии и через действие, но не производит его; чтобы действие состоялось, нужна эмоция как «переживание готовности действовать»². Без эмоции действие было бы заблокировано; даже при осуществлении осознанного выбора «разум и рациональность требуют эмоционального руководства»³. Ориентируясь на пересмотр веберовской теории рационального действия, Дж. Барбалет приходит к крайнему выводу – «социальное действие лучше всего понимать как эмоциональный процесс»⁴. Если «всякое действие основано, в конечном счете, на чувстве уверенности действующего в своих способностях (я добьюсь?) и в эффективности своих способностей», то «аффективный базис» имеет не только «аффективное действие, но и любой другой его тип; тогда противопоставление рационального и аффективного теряет смысл»⁵.

Заявления подобного рода могут одновременно подвергнуться критике и обернуться поддержкой со стороны профессионалов в области эмоциональной сферы – представителей психологической науки. Осуществим небольшой психологический дискурс. По мнению психологов, эмоции в широком смысле слова – все то, что не относится к рациональной сфере. В узком – эмоция является видимым проявлением чувства и не вполне тождественна ему. С точки зрения обиходного языка в список известных чувств заносится: чувство гнева, страха, ненависти, удовлетворения, любви, вины, долга, зависти, ревности, голода, тоски, удовольствия, мести, радости, спокойствия, безразличия, жалости, грусти, депрессии, комфорта, печали, обиды, стыда, легкости, выздоровления, неполноценности, времени, зависимости, телепатии и т.п.

Классическая психология выделяет пять базовых чувств. Это – гнев, страх, печаль, радость и любовь (или счастье). Все прочее, что наш язык приписывает к категории чувств, под классическое определение эмоций не попадает. Чаще всего это различные эмоциональные состояния, вытекающие из этих чувств, так называемые эмоции – рационализации, имею-

¹ Ibid. P.83, 88.

² Barbalet J.M. *Emotion, Social Theory and Social Structure: A Macrosociological Approach*. Cambridge, 1999. P.66.

³ Ibid. P.39.

⁴ Ibid. P.148.

⁵ Ibid. P.90.

щие смешанную природу. Например, «так называемое *чувство долга*, которое скорее можно отнести к идее ума, о том, что мы кому-то должны (хотя эта идея и может быть подкреплена реальным чувством страха за то, что вы будете иметь проблемы, если этого не сделаете). Точно так же *чувства вины, жалости, стыда, неполноценности*, если убрать из них компонент страха оказаться плохим, являются в гораздо большей степени идеями, чем чувствами, которые зачастую теряют свою силу, как только человек найдет в себе мужество избавиться от навязанных ему извне всевозможными манипуляторами обязательств»¹.

В эмоциях-рационализациях (психологи часто именуют их сращениями) присутствует как эмоциональный (чувство), так и умственный (идея) компонент. В этом случае противопоставление рационального и эмоционального теряет всяческий смысл. В то же время, конвенциональность подобного рода не оставляет никаких аргументов в пользу абсолютизации эмоциональных составляющих социального действия. Разбираясь вслед за психологами в психологических тонкостях и нюансах, отметим, что «классические» чувства, на основе которых возникают различные эмоциональные переживания, являются древними энергетическими состояниями, возникающими при активном взаимодействии окружающей среды с нашей жизненной территорией. Запрограммированные биологической природой человека, классические чувства конструктивны, они помогают решать определенные жизненные задачи². Чувство страха является тем типом энергии, которая указывает на близость опасности и подталкивает нас предпринимать действия, направленные на обеспечение безопасности нашей жизненной территории. «Резервуары страха» фиксируют человека на таких качествах как «как нерешительность, недоверчивость, застенчивость, неуверенность, подавленность, стыд»³. Преодоление чувства страха порождает уверенность в собственных силах, веру в собственный успех. Самочувствие прекрасно только у знающих себя людей, доверяющих своей способности справиться с любой жизненной ситуацией (доверяю и ощущаю уверенность в собственных силах), своему будущему и своей судьбе.

Теоретические изыскания психологов подтверждаются данными экспериментальной психологии, в частности, результатами психофизических исследований степени уверенности субъекта. Уверенность в практической психологии понимается как «внутренняя обратная связь, определяющая готовность человека к взаимодействию с внешне средой, либо как метакогниция – рефлексия по поводу своих впечатлений, решений, знаний»⁴. Уверенность является существенной детерминантой познавательно-оценочной деятельности (оценочная функция) и принятия решения (регулятивная функция). По мнению психологов, рефлексивные переживания человеком уверенности – сомнительности вносят значительный вклад в процессы принятия решения в ситуациях с высокой неопределенностью. В исследованиях И.Г. Скотниковой изучалось соотношение трех принципиальных переменных между собой – точности (верности) ответов, их уверенности и скорости. Не вдаваясь в сложные описания экспериментаторской техники, обозначим лишь результаты исследования.

Во-первых, был подтвержден классический феномен обратной связи между временем и уверенностью. Чем медленнее были ответы испытуемых, тем чаще в них были сомнения⁵. Во-вторых, обнаружилась корреляция между степенью уверенности и правильностью ответов. Эмпирически установленные по группе испытуемых количества ответов разных категорий распределились следующим образом: 67% – уверенно верных ответов, 23% – уверенно ошибочных, 6% – сомнительно верных и 4% – сомнительно ошибочных. И, наконец, в расширенном исследовании личностных детерминант уверенности в процессах принятия решений подтвердилось, что высокая уверенность основывается на высокой мотивации достижения, выраженных волевых качествах и низкой тревожности⁶.

¹ Хохель С.О. Ступени сознания. Киев, 2002. С.270.

² Там же. С.276.

³ Хохель С.О. Ступени сознания. Киев, 2002. С.278

⁴ Скотникова И.Г. Развитие субъектно-ориентированного подхода к психофизике // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В.Брушлинского, М.И. Воловиковой. М., 2002, С. 258.

⁵ Там же. С.260.

⁶ Там же. С.264

Итак, в процессе социального действия важную функциональную нагрузку выполняет состояние уверенности. Формирование и функционирование социального капитала происходит в рамках процессов социального взаимодействия, главной эмоциональной составляющей которого является доверие. Доверие является авансированным субъект-субъектным отношением. Через свои эмоции (доверия, веры) акторы ангажируются другими, и через свои эмоции изменяют свои отношения с ними.

В литературе (философской, социологической, управленческой) доверие часто ассоциируется и коррелируется с верой. В древнееврейском языке слово «вера» означает то же самое, что и достоверность; а слово «аминь» означает «верно», правильно. Э.Фромм, отмечая парадоксальность веры, определяет ее значение как «достоверность неизвестного» в отличие от уверенности в достижении какого-нибудь определенного конечного результата. Различие уверенности и веры лежит в континууме «относительное (ситуативное) - абсолютное». Уверенность в себе – это уверенность относительно собственных способностей и возможностей справиться с той или иной жизненной ситуацией. Вера в себя – это вера в жизненный успех как таковой, основанная на высоких личностных мотивациях достижения этого успеха. Существует очень важное различие между рациональной и иррациональной верой (в продолжение вопроса о конвенциональности рационального и эмоционального). Рациональная вера «исходит из нашего внутреннего активного бытия в мыслях и чувствах, иррациональная вера связана с нашим подчинением чему-то заранее заданному, которое мы считаем абсолютно верным вне зависимости от того, так это на самом деле или нет. Основной сущностью иррациональной веры является пассивное бытие, причем совершенно безразлично, во что верит человек: в идола, фюрера или предметом веры служит какая-либо идеология»¹.

Доверие исходит из базовой, онтологической потребности человека в безопасности и уверенности в окружающем мире. По меткому выражению Р.Шо, «доверие – это нечто большее, чем простая уверенность, и нечто меньшее, чем слепая вера»². Вера в ее иррациональном варианте априорна, внеопытна. Мы верим чаще всего не благодаря, а вопреки. Доверие в отличие от веры может возникнуть до опыта и как результат опыта, основанный на прошлом опыте отношений с другими людьми. Однако и в том, и другом случае доверие – это оценочная категория. Оно начинается с оценки партнера по взаимодействию. Рискнем утверждать, что априорное доверие к партнеру по взаимодействию в ситуации неопределенности, отсутствия знаний о последствиях ситуации и самом партнере базируется на уверенности в собственных силах и априорной вере в жизненный успех. В этом контексте термин «доверие» оправдывает свое этимологическое значение. Слово «доверие» происходит от немецкого *trost*, что означает «комфорт». Доверие как психологическое состояние, эмоциональное переживание отражает оптимистические ожидания актора в ситуации уязвимости и зависимости от партнера по взаимодействию. В условиях риска и неопределенности доверие выполняет компенсаторскую функцию, снимая в определенной степени психологический дискомфорт актора, связанный с отсутствием информации о партнере. Внутренний оптимизм, выраженный чувством собственной уверенности и веры в успех, в соответствии с психологическими закономерностями проецируется на формирование оптимистической оценки личности партнера, его надежности в смысле психологической стабильности, порядочности в отношении взятых на себя обязательств и т.п. В этом варианте социальная природа доверия, ее социальный источник определяется социально-структурными (по выражению Дж. Барбалета) характеристиками партнера, его статусными позициями и связанными с ними типом и суммой ресурсов, к которым он имеет доступ. Принятие и признание партнера, доверие к нему детерминировано отношением зависимости актора, не имеющего, но нуждающегося в этих ресурсах. Доверие, таким образом, зависит от нашей оценки способности и желания других людей соответствовать нашим потребностям. Доверие становится проблемой, когда от других людей в значительной мере зависит то, что для нас важно. Независимо

¹ Фромм Э. Революция надежды. СПб., 1999. С.28.

² Шо Р. Б. Ключи к доверию в организации: Результативность, порядочность, проявление заботы. М., 2000, С.43.

от предмета нашего решения, каждый из нас хочет знать, стоит ли риск нашего доверия потенциальной выгоды, которую мы получаем от этого. Конечно, осторожная оценка намерений и способностей другого человека всегда далека от полной уверенности, гарантий того, что наше доверие оправдается.

Важность доверия возрастает пропорционально зависимости актёра от других людей. В ситуации большей уязвимости «мы особенно чувствительны к поступкам, которые свидетельствуют о степени надёжности другого человека. Доверие растёт, когда мы полагаемся на тех, кто со временем оправдывает наши ожидания. Оно угасает и переходит в недоверие, когда те, на кого мы полагаемся, подводят нас. Каждый человек в различные моменты развивающихся взаимоотношений определяет для себя, в какой степени он готов пойти на риск»¹.

«Эмоциональная причинность» в процессе социального взаимодействия выстраивается в последовательности «уверенность-вера-доверие (априорное) – надёжность». Априорное доверие – это надежда на то, что люди, от которых мы зависим, оправдают наши ожидания. Доверие это такая же вероятностная категория, как и категория риска и надёжности. Степень надёжности личности партнёра отражает степень вероятности снижения рисков обмана, манипуляции с его стороны. Риски, связанные с формированием и функционированием социального капитала определяются субъективными прожективными ожиданиями акторов в процессе обмена своими ресурсными возможностями – степенью доверия или недоверия по отношению друг к другу. Между тем, само доверие также сопряжено с рисками. Одним из парадоксов доверия является то, что оно не может возникнуть, пока не возникнет ситуация риска, который может привести к недоверию. Актёр должен пойти на риск ошибиться, для того чтобы определить – прав ли он в том, что доверяет. Доверие и риск в реальном мире – две стороны одной медали: редко можно обнаружить одно без другого.

Механизм формирования верифицированного доверия (доверие как результат опыта) другой. В этом варианте оправдывается лингвистическое звучание слова «доверие»: доверие – «возникает до веры». Эмоция доверия возникает как результат конкретного опыта социальных отношений. Последовательность смены эмоциональных переживаний прямо противоположная: «уверенность – надёжность – доверие – вера». В большинстве случаев мы доверяем тем, кто демонстрирует своим поведением, что заслуживает этого. Можно сказать точнее: мы доверяем тем, кто оправдывает наши положительные ожидания. В ситуации верифицированного доверия объектом оценки являются ролевые характеристики партнёра. В классическом социологическом наследии роль определяется как ожидаемая от человека модель поведения в зависимости от его статуса.

Социальная роль воспроизводится на трёх уровнях. На социологическом уровне (общесоциальном) она существует в виде статусных прав и обязанностей. Социально-психологический уровень (уровень группы) стандартизирует статусные права и обязанности и превращает их в систему взаимных ожиданий партнёров по интеракции. Индивидуальный уровень (уровень личности) связывает роль с индивидуальными ролевыми особенностями – приемлемостью роли, выбором роли, ее пониманием и выполнением. Возможность расхождения этих уровней, противоречий между ними определяет качество выполнения роли. Большинство актов обмена в процессе функционирования социального капитала регулируются системой ролевых ожиданий, определяющих содержание и правила обмена. Доверие же выполняет функцию структурирования социальных отношений в рамках системы этих ролевых ожиданий. В этом случае речь идет о системном доверии, а не о межличностном.

В современных социологических версиях различается персонифицированное доверие (доверие к людям), доверие к институционализированным личностным связям и доверие к абстрактным системам. Персонифицированное доверие возникает на основе чувства собственной уверенности. Источником уверенности в партнере (по определению Э. Гидденса) является «чувство честности и аутентичности себя самого»². Доверие к институциональным

¹ Шо Р. Б. Ключи к доверию в организации: Результативность, порядочность, проявление заботы. М., 2000, С.4. С.45.

² Цит. по: Селигмен А. Проблема доверия. М., 2002, С.12.

личностным связям базируется на системе ролевых ожиданий и является функциональным. В качестве объекта оценки выступает степень надежности партнера, определяемая степенью и качеством выполнения своих функциональных (профессиональных, ролевых) обязанностей. Доверие возникает вследствие уверенности актора в профессиональной компетентности партнера по интеракции. Доверие к абстрактным системам является «уверенностью в сумме социальных институтов, порождаемое надежностью их функционирования»¹. Радиус доверия, т.е. степень доверия к разным субъектам, зависит в первую очередь от типа доверия. Многочисленные социологические исследования свидетельствуют – степень персонифицированного доверия, как правило, выше уровня доверия к абстрактным системам.

Завершая анализ социологической категории «социальный капитал», отметим плодотворность и правомерность её использования в социологии образования. Размышления об утверждении «педагогики сотрудничества» соотносимы с развитием персонифицированного доверия в системе образования. Отмечаемая социологами диалектика знания и информации в современном мире логически оказывается более глубоко воспринимаемой в условиях формирования «сетевого общества», где главным достижением станет «социальный капитал».

Боронина Л.Н., Сенук З.В., к.ф.н., доц.

УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург)

Проектная культура и российские образовательные проекты

«Приводит ли к успеху само действие или, в более сложных случаях, процесс действия, или правило действия, или стратегия, зависит от того, насколько хорошо в нем осознаются внешние ограничения (и в этом смысле объективные) мира, в котором осуществляется эта операция или действие». Эти слова одного из авторитетнейших ученых в области теоретического моделирования – М. Вартофского² – отразили роль проектной культуры в современном мире. Универсальность методологии и технологии проектирования в экстенсивном (объектном) и интенсивном (инструментальном) смыслах не отменяет, более того усиливает специфику социокультурного проектирования. Тот факт, что становление проектной культуры происходило в производственно-практической сфере, порождает при исследовании и использовании проектной методологии в социогуманитарной сфере целый ряд проблем. Институт российского образования за последние десять лет испытывает огромные динамические нагрузки со стороны быстро текущих культурно-исторических и социально-экономических процессов. Кризис в образовательной сфере (противоречие между растущей стоимостью образования и его недостаточной социальной эффективностью; между формальным получением суммы знаний и формированием компетентного специалиста, творческой, социально-ответственной личности; между традиционной стратегией подготовки специалистов в относительно стабильных условиях и инновационного образовательного процесса в условиях кризиса) инициировал ряд социальных проектов в образовании. Наиболее значимые из них – приоритетный национальный проект «Образование» и проект перехода высшего профессионального образования на двухступенчатую систему обучения в контексте Бонских соглашений.

Поиск нового облика российской образовательной системы в проектной форме актуализирует процесс формирования и воспроизводства норм и ценностей проектной культуры. Институционально проектная культура явлена в проектной деятельности и в снятом виде содержит в себе все универсальные характеристики проекта – уникальность, инновационность, временная локализация, результативность и полисубъектность.

1. *Уникальность и полисубъектность образовательных проектов.* Если алгоритм технического проектирования изначально нацелен на многократное технологическое использование, а уникальность проекта детерминирована условиями проектной деятельности (специфическим проектным фоном), то в социальных проектах социокультурный контекст проекта имеет приоритетное значение. Возникает проблема общего и особенного, стандартизации и

¹ Селигмен А. Проблема доверия. М., 2002. С. 13, 14.

² Вартофский М. Модели: репрезентация и научное понимание. М., 1988.

индивидуализации, массовости и уникальности. Стартовая, предпроектная ситуация в России качественно иная, чем в экономически интегрированной Европе. Унификация образования и конвертируемость дипломов детерминирована экономическими обстоятельствами, а разработка компетентностного подхода возможна и определяется потребностями глобализационной экономики. Возможна ли простая экстраполяция этих условий на российскую действительность? В России сложился псевдообразовательный рынок (покупателем является не работодатель, а частное физическое лицо – родители и дети), формирующий искаженный спрос на образовательные услуги и диспропорции на рынке труда (переизбыток экономических и правовых специальностей и недостаток производственных и образовательного рынка покупателя, а не продавца). Кто в этих условиях без ущерба для социальной и персональной интегрирующих функций образования должен транслировать заказ на образование? Государство, семья, профессиональные сообщества? Прагматичное государство, следуя тенденции американизации обучения, начинает снижать уровень требований к профессиональной подготовке кадров. Любая профессиональная или социальная группа является носителем частных, редуцированных интересов. Возможен ли социальный диалог заинтересованных лиц проекта? Есть ли да, какую уникальность он детерминирует? Российская (советская и постсоветская) модель образования оптимальным образом отражала дуалистическую природу системы образования. Через горизонтальную дифференциацию вузов решалась дилемма общего и специального образования (классический университет и профильные вузы). Преобладание в болонской модели принципа профилизации может разрушить традиционную фундаментальность и универсализацию российского образования.

2. Инновационность. Социальный проект это инструмент создания определенного уникального и нового социокультурного результата. Быть инновационным – означает вносить положительные качественные изменения в систему образования относительно к проектной полисубъектности. Какое «новое» мы проектируем и для кого предназначено это «новое» – для личности обучающегося, профессионального академического сообщества, союза работодателей, общества в целом, культуры? Если учесть, что речь идет о проекте в системе образования, одна из функций которого – трансляция традиций, норм и ценностей национальной культуры, то возникает закономерный вопрос – какие новые ценности и нормы будут транслироваться российским образованием, реформированным по болонскому образцу?

3. Временная локализация и результативность проекта. Любой проект жестко ограничен во времени. Конец проекта означает решение той проблемы, на которую он направлен. Наши образовательные проекты перманентны и пролонгированы во времени. Отсутствие необходимых профессиональной/социальной экспертизы и консультационного сопровождения провоцирует вопрос о несостоявшейся/несостоятельной оценке социальной эффективности наших образовательных проектов. Парадигма проджект-менеджмента должна смениться на парадигму устойчивого развития социальных институтов.

Международная практика применения технологии проектного менеджмента, ставшая реальностью с середины XX в. свидетельствует о том, что из всех реализуемых проектов успешными можно считать только 25%¹. Напрашивается закономерный вопрос – почему, несмотря на используемые суперрациональные технологии планирования и реализации всех институциональных подсистем проекта, успешный результат отнюдь не гарантирован как для технических, так и социальных проектов. Оставляя пока без внимания социальные проекты в узком смысле (с точки зрения достижения социально значимых целей), сделаем оговорку, что в первом приближении авторы под социальным проектированием, в попытке выявить специфику социальных проектов, подразумевают самую широкую сферу деятельности, исключаящую техническое проектирование.

Технические проекты часто имеют детерминированную природу. Моделируя объекты материальной природы, техническое проектирование осуществляется по определенным и прескриптивным «правилам действия», имея в своей основе жестко регламентированные стандарты, отступление от которых усиливают в первую очередь социальные риски, связан-

¹ PMI PMBOK 2004 Русская редакция

ные с прямой угрозой жизни и здоровью населению. Отсюда высокие требования к надежности создаваемых объектов. Причины максимизации социальных рисков технических проектах чаще всего связаны с субъективным фактором – ошибки в проектировании как следствие несоблюдения стандартных технологий, отраслевых ГОСТов, ненадежность персонала, несогласованность требований участников проекта, неосвоенная специфика проектного фона. Менеджмент технических проектов в этом случае представляет собой последовательную отработку стандартных элементов контрольных таблиц и планов процесса.

Нетехнические проекты не подвержены опасности фатальной неудачи. Лишение людей жизни или опасность для нее в этой категории проектов встречается чрезвычайно редко. Однако из этого не следует, что они не подвержены рискам. Непредсказуемость событий в нетехнических проектах закладывается уже на этапе предпроектного анализа вследствие неопределенности причинно-следственных связей. В ситуации отсутствия заданных стандартов и предписаний основной задачей предпроектного анализа является выявление и формулировка проблемы. Проблема в процессе предпроектного анализа напоминает положение «поворотного вала». С одной стороны, над проблемой представляются суть проблемной ситуации, как выражения негативного состояния, и ее непосредственные причины; с другой стороны, под проблемой приводятся существенные и непосредственные последствия, так же выраженные причинно-следственной связью. Более того, выделение основной проблемы или стартовой ситуации определяется не только стратегическим выбором организации и ресурсными ограничениями, но и подвержено селективному восприятию субъекта проектирования. Предпроектный анализ считается законченным, когда вскрыты существенные причинно-следственные отношения круга проблем, что происходит во время глубокого дискурсивного процесса со стороны всех субъектов проектной деятельности. Подобный дискурс детерминирован интеллектуальными возможностями, системностью мышления и социокультурными установками субъектов. Именно здесь закладываются существенные риски и ограничения нетехнических проектов.

На этапе построения целевой декомпозиции (иерархии целей и задач проекта) негативное состояние проблемного анализа превращается в позитивное – целевые установки проекта через смену модальности. Преодоление проблемы становится генеральной целью проекта, а структурное разбиение работ проекта выступает как инструмент решения проблемы. Причинно-следственные отношения сменяются диалектикой цели и средства в форме операционных отношений целевых установок проекта разного уровня: результаты целей последующего уровня становятся предпосылкой осуществления целей предыдущего уровня. Целевая декомпозиция представляет собой особый вид взаимодействия элементов, состоит из подьединств (подсистем) различных уровней, представленных посредством кодирования и нумерации. Структурирование осуществляется, исходя из принципов и методов формально-логического анализа – дезагрегирования и агрегирования, индукции и дедукции. Посредством структуризации деятельность по проекту должна стать прозрачной, обозреваемой, планируемой и управляемой. Вторая стадия рисков нетехнического проекта может проявиться в том, что субъект проектирования нарушает законы, стереотипы формальной логики, в частности, правило конгруэнтности и релевантности. Возникает ситуация, когда на нижней диспозиции пакет задач (конкретных работ, действий по проекту, с которыми соотносятся все ресурсы проекта) оказывается неполным, недостаточным по объему и не совпадающим по контенту для достижения промежуточных результатов. Возникает генерализованный риск срыва выполнения проекта – ставится под угрозу замысел проекта, его результаты.

В планировании нетехнических проектов не существует такого структурного плана работ, который бы удовлетворил все проекты сразу. Адекватный структурный план проекта должен быть составлен заново для каждого проекта, даже если существуют стандартные вспомогательные средства. Помимо логической формализации при структурном разбиении работ субъект проектирования должен всякий раз демонстрировать высокую степень креативности и инновационности. Структуризация деятельности по проекту связана с соответствующими трудозатратами. Расходы на структуризацию компенсируются целым рядом поло-

жительных эффектов. На основе структурированного пакета проектных целей и задач обеспечивается формирование проектной команды (распределение задач между исполнителями), закладывается упорядочение всех проектных расходов при финансовом планировании, идентифицируются риски проекта, обозначаются проектные вехи, позволяющие планирование времени и сроков проекта. Иначе говоря, структурное разбиение работ (целевая декомпозиция работ, «дерево целей») формирует планирование основных институциональных подсистем проекта – управление временем, управление стоимостью, управление командой, управление рисками. В области новаторских проектов планирование само по себе выступает как комплексный процесс и имеет высокую степень сложности. Напротив, анализ задач и сложности при так называемом стандартном проекте имеет более низкую степень сложности, что заставляет планирование проявляться в качестве детерминистического, сталкивающегося с результатами и действиями, достижение и выполнение которых можно предполагать достаточно уверенно.

Менеджмент проектов, начиная с управления замыслом проекта и заканчивая его мониторингом, движется по дедуктивному пути (от общего к частному). Возможность восхождения от частного к общему при индуктивном методе существенно ограничена в проектах в силу объективного логического закона. При индуктивном типе рассуждения все посылыки могут быть истинными, а вывод, тем не менее, ложным. Типичным примером является распространенная в организациях практика календарного планирования. Календарный план представляет собой совокупность мероприятий (задач целевой декомпозиции), которые должны быть выполнены определенными людьми в определенные сроки.

Выстроенные индуктивным способом поэтапные мероприятия календарного планирования чаще всего не обеспечивают поставленных конечных и промежуточных целей. Предпосылкой индуктивного пути является линейность, линейное мышление, которое противоречит системному менеджменту проектов. Линейное восприятие системы не дает возможности исследователю рассмотреть отдельные аспекты проблемы в контексте единого целого, следствием чего является лишь частичная оптимальность принимаемых решений. Дедуктивный метод также воспроизводит линейное восприятие, но в относительной мере минимизирует формально-логические риски на этапе предпроектного анализа и выявления основных целевых установок проекта. Так или иначе, первые два этапа проектного алгоритма связаны с формированием идеальной модели, которая в любом случае лишь асимптотически приближает проект-менеджера к реализации абстрактно-теоретической модели в практической деятельности. Линейное мышление уже само по себе продуцирует, закладывает риски проекта.

Первичные риски на этапе планирования дополняются рисками внедрения проекта. Процесс разработки проекта сменяется этапом его реализации. В акте пространственно-временного воплощения символическое построение предвосхищает создание материального артефакта. По справедливому выражению М. Вартофского «способ физического построения должен повторить способ построения мысленной конструкции таким образом, что каждому элементу и каждой связи мысленной конструкции должны соответствовать аналогичный элемент и аналогичная связь чувственно-предметного воплощения... Конструктивизму мышления должен соответствовать конструктивизм предметно-практической деятельности»¹.

Нетехнические проекты нельзя рассматривать в качестве линейно планируемых и осуществляемых механистических объектов, которые функционируют по причинно-следственному принципу. Они представляют собой скорее сложные системы, которые находятся в системной связи со своим окружением. Окружение, в котором происходит осуществление проекта (участники проекта, условия проектной деятельности), вовлекается в его концепцию и становится детерминирующим фактором его развития. Кроме того, каждая институциональная подсистема проекта (команда, время, финансы, риски, коммуникации) гомогенна, планируется автономно, независимо от другой в соответствии с тем же линейным принципом, а реализуются подсистемы синхронно. В идеальном варианте каждая подсистема должна быть спланирована настолько точно, чтобы каждой своей точкой совпадать с соответствующей

¹ См. Вартофский М. Модели. Репрезентации и научное понимание. М. 1988.

точкой других подсистем. Теоретически это возможно. На практике достичь этого невозможно ни при каких обстоятельствах. В каждом акте пространственно-временного воплощения проекта «возникает энергия высокого возбуждения», подобно явлениям современной квантовой физики, описанных в теории струн. Эта теория является попыткой найти универсальные объяснения для разных уровней взаимодействий в макро- и микромире выводящая исследователей на многомерное измерение пространства-времени. Еще в 1920-е гг. математик и лингвист Т. Калуца высказал мысль о том, что наше пространство имеет пять измерений. Для того чтобы объяснить, почему нет движения в пятом направлении, Калуца предположил, что оно компактифицировано, т.е. замкнуто само на себя. Для пояснения можно представить себе двумерную аналогию: поверхность цилиндра; вдоль оси цилиндра координата неограниченна. В этом направлении частицы могут двигаться свободно, тогда как в поперечном направлении они не выходят за пределы окружности. В современном варианте попыток суперобъединения предполагается, что наше пространство-время имеет десять измерений, из которых шесть компактифицированы¹. Проект как многоуровневое и многомерное образование реализуется в ситуации высокой степени неопределенности. Системная неопределенность порождена дефицитом всех ресурсов, и, прежде всего, информационного, который является имманентным для проектной деятельности, связанной с конструированием идеальных моделей. Эффект компактифицированного пространства приводит к нарастающей энтропии всей системы, увеличивая риски успешной реализации проекта.

Если предпринять попытку рассмотреть деятельность проект-менеджера с точки зрения синергетики, то практическое воплощение идеальной модели, каковой является проект на стадии замысла, есть не что иное, как превышение поступления в систему негэнтропии на основе расширения информационного ресурса над оттоком энтропии в физической системе. В практическом плане воплощения проекта этот процесс может быть реализован в управлении изменениями как специфической подсистеме проекта. Эта подсистема, будучи нелокализованной ни в пространстве, ни во времени, является сквозной, перманентной и необходимой, отражая диалектику энтропия-негэнтропия, в которой коренится источник развития всей системы как трансформации последовательных состояний, в котором каждое из последующих в снятом виде содержит результаты предыдущего. Это, в свою очередь, выражается в связях сетевого графика как промежуточного инструмента для составления плана развития проекта во времени. Действия проект-менеджера могут быть рассмотрены как определенные флуктуационные воздействия на систему, приводящие к скачкообразной смене прошлого состояния системы будущим в точках бифуркации при накоплении определенной меры флуктуационных воздействий. Онтологическое проявление бифуркации может быть спланировано в проекте как «план по вехам», который создается проект-менеджером на этапе планирования времени проекта. Отказ от линейной причинности требует принятия возвратной каузальности с прерывистым ритмом, разворачивающимся по схеме: неустойчивость – устойчивость – вновь неустойчивость, с фазовыми переходами, возобновляющимися циклически. В постнеклассической науке это принято называть «петлеобразным» детерминизмом.

Предпримем попытку проиллюстрировать авторские теоретические изыскания на примере реализации *российского национального проекта «Образование»*. Начиная с 2006 г. академическое образовательное сообщество имеет уникальную возможность практического участия и теоретического осмысления двух важнейших направлений в области реформирования системы национального образования: реализация национального проекта «Образование» и переход высшего профессионального образования на двухступенчатую систему обучения в контексте Болонских соглашений. Проведем сравнительный анализ современной практики реформирования российской системы образования с точки зрения проектной технологии.

Как уже было отмечено ранее, в нетехнических проектах неопределенность закладывается уже на стадии предпроектного анализа, согласно правилу, приводящего к формулировке генеральной цели проекта. Весь первый год (2006) осуществлялся предпроектный анализ: обрабатывалась информация по имеющимся проблемам и по путям их решения. Иницииро-

¹ Мигдал А.Б. Квантовая физика. М.: Наука, 1989. С. 120-121.

вание проводилось в форме заявления «сверху» без какого-либо участия экспертного сообщества, что привело к известной неполноте информации. А это, в свою очередь, вылилось в результат предпроектного анализа – к периоду реализации отсутствовал стратегический замысел проекта и имелись разночтения в формулировке генеральной цели. В разных источниках генеральная цель формулируется по-разному:

- *повышение качества образования;*
- *необходимость поднять престиж профессии учителя;*
- *активное развитие педагогической науки;*
- *достижение открытости системы образования перед обществом;*
- *придание системе образования движущего стимула.*

Согласно правилам, формулировка генеральной цели должна содержать описание конечного результата деятельности. Разные версии формулировки, их разноуровневость, отсутствие четкого представления и категориального содержания отражает невнятность замысла проекта, его стратегических приоритетов и ценностей. Как следствие – неясные представления об ожидаемом от проекта эффекте в количественном и качественном аспектах. Из всех предложенных версий генеральной цели наиболее адекватной реформе системы образования было бы «повышение качества образования». По мнению специалистов, около 10% российских вузов не соответствуют образовательным критериям. Образование в стране отстает от мировых стандартов информатизации и дистанционного обучения. Разрыв между отечественными образовательными программами настолько велик, что о конвертируемости дипломов российских выпускников на международном рынке труда в ближайшее время говорить не приходится. Проблема повышения качества образования наиболее дискутируемое направление в отечественной научной и прикладной литературе. Экспертное сообщество разработало множество концепций, моделей, прикладных методик. Проведена масса исследований на эту тему. Сформировалась вполне профессиональная научно-теоретическая и эмпирическая база, которую можно было взять основу при разработке стратегии ПНП «Образование» и на этой основе выстроить целевые установки проекта. Идея повышения качества образования как генеральная цель проекта была бы адекватна не только сложившейся в образовании ситуации, но и основным направлением реформ. Качество образования может складываться из трех составляющих: «качество процесса», «качество результата» и «качество условий». Из предложенных в схеме целевой декомпозиции два направления деятельности (общие цели проекта) связаны с формированием условий: поддержка и развитие лучших образцов отечественного образования, создание национальных университетов и бизнес-школ мирового уровня. И только внедрение современных образовательных технологий связано с качеством образовательного процесса. Но и оно не охватывает всех мероприятий, необходимых для реализации цели повышения качества образования. Полностью отсутствует направление, обеспечивающее качество содержания. Вместе с тем, именно этот модуль вызывает самую большую критику как со стороны профессионального сообщества, так и основных целевых групп (родителей, детей, работодателей). Речь идет о наличии адекватных госстандартов, программ обучения, применяемых методик преподавания и т.п. Несомненный интерес вызывает создание национальных университетов и бизнес-школ мирового уровня. Создание таких образовательных структур, безусловно, дело нужное и важное, принимая во внимание болонский процесс. Но вряд ли создание двух университетов и столичных бизнес-школ может повлиять на изменение ситуации в образовании в национальном масштабе.

Анализ целевой декомпозиции проекта «Образование» позволяет отметить ряд нарушений проектной технологии, допущенных при структурном разбиении работ. Во-первых, разбиение генеральной цели произведено только до третьего уровня. Этого явно недостаточно для подобного объема работ. То, что в проекте как задачи (конкретные мероприятия, действия) на самом деле ими не является. Например, «представление грантов талантливой молодежи» является специфической целью, которую необходимо делить и дальше. Подобная форма затрудняет контроль качества и времени исполнения проекта, а также расчет необходимых ресурсов. Во-вторых, согласно правилу необходимости и достаточности целей более

низкого уровня, цель более высокого уровня должна содержать минимум две подцели. В проекте общая цель «повышение уровня воспитательной работы в школах», по мнению организаторов, может быть достигнута посредством выплат дополнительных ежемесячных вознаграждений за классное руководство. В таком варианте между уровнем воспитательной работы и денежным вознаграждением можно поставить знак равенства. В этом случае целью становятся – дополнительные выплаты. В случае с целью «сельский школьный автобус» произошло простое дублирование целей. Выявленные ошибки в предпроектном анализе и целевой декомпозиции, как указывалось ранее, чреваты риском срыва результатов проекта. Отсутствие конкретных мероприятий не позволяет провести дальнейшую операционализацию проекта в соответствующих подсистемах. Возьмем *ресурсное обеспечение проекта*. В проекте не заявлено об использовании каких-либо других ресурсов, кроме финансовых. Деньги были заложены в бюджет в 2006 г., за год до планирования самого проекта. В данном случае имеет место опережающее ресурсное планирование, что противоречит проектной технологии. Так обычно происходит с федеральными целевыми программами, финансирование которых имеет четкое правовое обеспечение – закон о бюджете, принятый Государственной думой. Однако особых законодательных основ выделения средств на приоритетные национальные проекты не имелось.

В управлении временем непроработанность проекта еще более очевидна. Согласно проектному алгоритму в данной подсистеме используются стандартные инструменты планирования времени – диаграмма Ганта и сетевой график, на основе которых делается обоснованный календарный план. Министерство образования и науки РФ за период с января 2006 г. по январь 2007 г. издало три варианта приказа, вводящего формы сетевого планирования, отличающихся друг от друга. Надо заметить, что ни одна из них классическим сетевым графиком не является. Первый и второй варианты напоминают план управления по вехам. Все работы существуют отдельно, так как связи между работами не указаны. Контрольные показатели «задачи» сформулированы невнятно. Например, контрольным показателем такой целевой установки как «информирование об условиях участие в конкурсе» являются «публикации в средствах массовой информации». Не их количество, не частота появления, а наличие публикаций. Такая формулировка подходит скорее для средства решения задачи, а не показателя того, что она решена. Третий вариант близок к календарному плану и включает в себя укрупненные мероприятия. Повторим, что все графики не содержат в себе задач, что обесмысливает сетевое планирование как таковое. Невозможно определить критический путь проекта, резервы времени, синхронизировать выполнение некоторых работ, оптимизируя время проекта и провести кадровое планирование. Главный вывод, который можно сделать по результатам анализа опубликованных материалов: то, что называется *приоритетным национальным проектом*, является *целевой комплексной программой*. Как известно, обеспечение целевых комплексных программ достигается локальным проектированием, привязанных к местам выполнения проектных работ. Отсутствие локального проектирования, нарушение проектных процедур программы лишь усиливает эффект магического проектного треугольника (время, деньги, качество), предопределяя перерасход средств, снижение качества, удлинение сроков проектных работ. В отличие от национального проекта «Образование» предложенная европейским сообществом модель перехода на многоуровневую систему образования носит инструментальный характер, соответствующим институциональным подсистемам проекта. Однако стартовая, предпроектная ситуация в России качественно иная, чем в экономически интегрированной Европе. Унификация образования и конвертируемость дипломов детерминирована экономическими обстоятельствами, а разработка компетентностного подхода возможна и определяема потребностями глобализационной экономики. Попытка простой экстраполяции этих условий на российскую действительность чревата непредсказуемыми последствиями. В России сложился псевдообразовательный рынок (покупателем является не работодатель, а частное физическое лицо – родители и дети), формирующий искаженный спрос на образовательные услуги и диспропорции на рынке труда (переизбыток экономических и правовых специальностей и недостаток производственных и об-

разовательного рынка покупателя, а не продавца). Социальный диалог (работодатель – образовательное учреждение как основные субъекты проектного социума) может быть затруднен и в силу возможной недостаточной компетентности работодателей. Любой социальный проект должен быть вписан в парадигму актуальной культуры, отражать социокультурный контекст. По сути дела проект, рассмотренный как процесс создания новых артефактов, является способом идентификации бытийственного положения вещей. Специфика культуры, в которую вписан социальный субъект, ассимилируется им в продуктах проекта. Из особенностей культуры вытекает теоретическая и экзистенциальная нагруженность образцов сознания, которыми оперирует субъект проектирования. Если учесть, что речь идет о проекте в системе образования, одна из функций которого – трансляция традиций, норм и ценностей национальной культуры, то возникает закономерный вопрос – какие ценности и нормы будут транслироваться российским образованием, реформированным по болонскому образцу? Более того, российская модель образования оптимальным образом отражала дуалистическую природу системы образования. Горизонтальная дифференциация вузов решала дилемму общего и специального образования (классический университет и профильные вузы). Преобладание в болонской модели принципа профилизации может разрушить традиционную фундаментальность и универсализацию российского образования.

Проектный алгоритм ориентирован не только на разработку проекта, но и включает технологии project management (управление проектами). Управление образовательными процессами осуществляется на четырех уровнях – микро- (занятие), мезо- (кафедра, факультет) макро- (вуз), мега- (регион, общество). Количественные параметры российского образования и традиционная жесткая централизация процесса управления в этой сфере при отсутствии управленческого проектного алгоритма ставят под сомнение перспективы унификации российского образования по болонскому соглашению.

*Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р., Шадрин С.В.
УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н.Ельцина*

Качество обучения в оценках студентов стран ШОС: социологический анализ¹

Болонская декларация (19.06.99) определила общие задачи создания к 2010 г. Единого общеевропейского пространства высшего образования. Основной принцип – соответствие развития образования и создания в Европе «самой конкурентоспособной и динамичной экономики в мире, основанной на знаниях и способной обеспечить устойчивый экономический рост, большее количество и лучшее качество рабочих мест и большую социальную сплоченность». В социологическом плане особенно значимы такие идеи декларации:

- понимание образования как общественного блага и общественной ответственности;
- важность вклада сферы высшего образования в процесс реализации непрерывного образования, обучения в течение всей жизни;
- неотделимость роста конкурентоспособности от улучшения социальных характеристик общеевропейского пространства высшего образования, укрепления социальных связей и уменьшения социального неравенства;
- сохранение европейского культурного богатства и языкового разнообразия, основывающихся на культурном наследии различных традиций;
- увеличение совместимости и сопоставимости образования, создание более прозрачных структур высшего образования и улучшение качества высшего образования на уровне вузов и на национальном уровне.

Важным шагом в достижении этих целей для стран ШОС является их сотрудничество в создании *евразийского единого образовательного пространства*. В рамках его становления особую значимость приобретает решение комплекса задач, определяющихся в том числе и реальным фактом того, что «долгое время образовательный процесс большинства стран-

¹ На основе материалов международного социологического исследования (ноябрь 2008 – апрель 2009). См.: Студенчество стран ШОС: социокультурное измерение. Екатеринбург, 2009.

участниц был единым, а после формирования отдельных государств проблемы оставались очень схожими»:

- учет национальных традиций и форм образования в связи с интеграцией в европейскую среду образования;
- создание такой формы интеграции, которая смогла бы наиболее объективно и адекватно способствовать объединению образования стран ШОС;
- ориентация не только на оценки в дипломе студента, а на объективную оценку действительных знаний студентов, их способности и готовности реализовать на практике полученные знания¹.

Актуализация этих проблем определяется происходящим в мире процессом глобализации и переходом к «обществу знаний», требующим, чтобы высокий уровень образования стал решающим фактором конкурентоспособности на мировом рынке и формировал личность, умеющую пользоваться новейшими технологиями, сориентированную на полную реализацию своего человеческого и социального капитала. Как справедливо заметил Президент Казахстана Н. Назарбаев, «сегодня ничто более так не объединяет наши страны, как *необходимость усиленного развития человеческого капитала*². Современный человек (тем более – выпускник вуза) должен быть готов жить в открытом глобальном обществе, где свободное перемещение капитала, финансов, людей, информации стало основой современной концепции «мира без границ», когда «образование из категории национальных приоритетов переходит в категорию мировых приоритетов». Особенно важно подчеркнуть, что межкультурное взаимодействие стран ШОС нацелено на формирование толерантности как «уважения, принятия и правильного понимания богатого многообразия нашего мира»³. Единое образовательное пространство – не должно быть унифицированным, оно – «*единство разнообразия*». В его основе – историческое прошлое и перспективы развития наших стран. Образно об этом сказал В.А. Садовничий, ректор МГУ: «Наши системы образования вышли из одной колыбели и имеют единый исторический корень. За годы реформирования системы образования в разных странах стали приобретать своё собственное лицо, отличное от других. Постепенно формируются национальные системы образования... Разделённые государственными границами, мы крепко связаны тем, что не знает границ. Десятилетия общего прошлого, скреплённого общими радостями и общими бедами, стали исторической памятью – памятью сердца и ума, которая объединяет наши народы». И подчеркнул: «Надо совместными усилиями вывести на новый уровень качества сферу образования, *на деле создать единое евразийское образовательное пространство*»⁴.

На понимание качества образования сказалось общее изменение трактовки качества:

- качество продукта (в развитии – от вещей к услугам и информации);
- результат усилий всех звеньев в производственной технологической цепочке;
- перенос акцента с технико-технологических аспектов качества продукции на ведущую роль человеческого фактора (группы и кружки качества);
- управление качеством – воздействие на факторы и условия, обеспечивающие производство продукции оптимального качества и ее полноценное использование;
- ориентация на потребителя, удовлетворение его потребностей, ожиданий, запросов – как основного критерия качества продукта;
- понимание динамики этих потребностей, их взаимосвязи с качеством жизни людей, социальных групп, социума.

Актуализация проблематики качества образования совпала и с процессами углубления теоретико-методологической разработки «менеджмента качества», начавшегося с второй по-

¹ Власов А., Потеева Е. Образовательные реформы в странах ШОС / Аналитический центр «Разумные решения». М., 2007.

² Выступление Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева на XI Съезде Евразийской Ассоциации университетов. Астана, 2009. 10 марта.

³ Капто А. Толерантность в контексте концепции «культуры мира» // Безопасность Евразии. 2001. №1. С.176.

⁴ Выступление В.А. Садовничего на XI съезде Евразийской ассоциации университетов. Астана, 2009. 10 марта.

ловины XX в. Уже в 1950-1980-е гг. благодаря усилиям У. Деминга, Дж. Джурана, А. Фейгенбаума и др. утверждается понимание качества как основного фактора развития организации. Постепенно в оценке качества выпускаемой продукции и услуг акцент смещается от производителя к потребителю, клиенту. Наконец, с конца 1980-х гг. – сначала в развитых индустриальных странах, а ныне и все более широко (в том числе – и в странах ШОС) – развивается управление качеством на основе концепции TQM (Total Quality Management). Все более усиливается социальная составляющая в оценке качества¹.

К реальному участию в Болонском процессе каждой страны (и особенно стран с такими устойчивыми традициями и специфическими особенностями системы образования, как страны ШОС) нужно подходить на основе серьезного и системного научного анализа. Такой анализ по необходимости должен быть междисциплинарным. Образование должно рассматриваться не только через призму *институционального подхода* (как перечень мер по реорганизации системы образования, перехода её на двухуровневую структуру), не только с позиций изменения содержания и организации учебно-педагогического процесса, но и в более широком – *социокультурном* – измерении. И здесь на первый план выходит социологический анализ. *Социологический подход* – реалистический подход. Поэтому столь важно видеть две противоречивые тенденции в развитии системы высшего образования стран ШОС, ставших независимыми государствами:

- Медленно преодолеваются последствия длительного социально-экономического кризиса, что усложняет положение системы образования; «остаточный подход» не только не был преодолен в 1990-е гг., но еще более усилился. Особенно негативно это сказалось на обновлении материально-технической базы образовательных учреждений, внедрении современных информационных технологий, социальном положении преподавателей и студентов, подготовке и трудоустройстве выпускников вузов.

- Одновременно система образования наших стран оказалась не только одной из наиболее стабильных социальных структур, но и способной к обновлению, реформированию, качественному изменению содержания образования и методики преподавания, реализации инновационного потенциала. Акцент на личностный аспект системы образования как бы возвращает университетскому образованию его первоначальный смысл. Когда – как справедливо отмечают исследователи – западноевропейский университет понимался как «совокупность людей», а «не комплекс зданий и аудиторий», выступал как «добровольная ассоциация преподавателей и студентов, которые сами устанавливали программы, расписание, гонорары, дипломы и звания», а «термин *universitas* означал не универсальность обучения, а добровольный союз ищущих познания людей, т.е. корпорацию». Не менее значимо по-новому определить и студенчество. Неизменной во всех определениях остается характеристика студенчества как *составной части молодежи*, что позволяет соотносить его с характеристиками этой социальной, социокультурной (не только социально-демографической) группы, общности. Становление в странах ШОС гражданского общества ориентирует их системы высшего образования на формирование *профессионально и социально компетентной, конкурентоспособной личности*, способной к творчеству и самоопределению в условиях динамично меняющегося мира.

¹ И для сферы образования стран ШОС определяющими в управлении качеством становятся базовые принципы стандартов ИСО9001:2001: ориентация организации на заказчика (customer focus); лидерство руководства (leadership); вовлечение сотрудников (involvement of people); процессоориентированный (или процессный) подход (process approach); системный подход к управлению (system approach to management); постоянное улучшение (continual improvement); подход к принятию решения, основанный на фактах (factual approach to decision making); взаимовыгодные отношения с поставщиками (корпоративными партнерами) (mutually beneficial supplier relationships). А в ближайшее время в России начнется внедрение стандарта ИСО9001:2008, предусматривающего: set of procedures that cover all key processes in the business; monitoring processes to ensure they are effective; keeping adequate records; checking output for defects, with appropriate and corrective action where necessary; regularly reviewing individual processes and the quality system itself for effectiveness; facilitating continual improvement.

• Студенчество – это *определенный этап в профессиональном становлении молодежи*. Опираясь на сложившуюся систему ценностных ориентаций, молодежь выбирает вуз, факультет, будущую специальность, т.е. самоопределяется в профессии. Поступление в вуз не снимает для молодого человека вопросы профессионального выбора, поиска своего профессионального пути. Начинается сложный процесс *переосмысления студентами своего выбора*, его оценки с учетом новых знаний, полученного опыта учебы в вузе по выбранной профессии, взаимодействия с преподавателями, студентами старших курсов, однокурсниками. Для *третьекурсников* (именно они – объект международного исследования) проблема профессионального самоопределения актуальна тем, что они все более начинают обдумывать и планировать свою профессиональную карьеру уже после окончания вуза. Насколько они уверены в своем выборе, с какими проблемами сталкиваются при освоении своей профессии, какие профессиональные планы строят, какое место в этих планах они отводят своей будущей специальности?

Страны ШОС предоставляют абитуриентам достаточно различные по широте возможности выбора вузов, факультетов, специальностей. И тем важнее выявить, в какой мере и какая часть молодых людей не смогла реализовать эти возможности. Тем самым, социологи вносят свой вклад в общественную дискуссию, которая особенно активно идёт в странах ШОС, ставших независимыми государствами: снижается или растет доступность высшего образования в процессе рыночных реформ.

Информация о мотивах выбора вуза и профессии – это «информация к размышлению» и для тех, кто организует профориентационную работу, прогнозирует, планирует социальный заказ на подготовку специалистов какого-то профиля.

Таблица 1

Что побудило поступать в данный вуз?

Варианты	РФ	РК	КР	РТ
Желание получить диплом данного вуза, престиж вуза	58	37	62	36
Только в этом вузе я мог получить желаемую профессию	28	40	45	58
Выпускники этого вуза пользуются спросом на рынке труда	26	16	14	31
Влияние родителей, семейная традиция	22	29	34	22
Сюда было легче поступить на бюджетное место	20	21	15	13
Активная студенческая жизнь в вузе	15	18	14	19
Только в этом вузе я могу полнее реализовать свои способности	13	14	24	33
Учеба в специализированном классе, лицее	11	14	9	14
Совет учителей, специалистов по профориентации	11	16	20	17
Поступал за компанию с друзьями	9	20	6	17

Сумма ответов > 100%, поскольку респонденты могли выбирать до 3 самых важных для них вариантов.

РФ – Россия, РК – Казахстан, КР – Кыргызстан, РТ – Таджикистан

Заметна тенденция, которая в целом проявилась в ходе опроса, – направленность и основные тренды во многом сходны, близки. Но проявляются и определенные различия, интерпретировать которые правильнее было бы в масштабах не стран, а с учетом специфики социально-демографических характеристик респондентов в той или иной стране. И тут заметно, что в ориентации «вуз – профессия» проявляется два варианта: респонденты из РФ и КР отдают предпочтение вузу (у первых – в соотношении 2 : 1; у вторых – 1,4 : 1), респонденты из РК и РТ – профессии (у первых – в соотношении 1 : 1; у вторых – 1,6 : 1). В принципе российские социологи уже несколько лет фиксируют, что лишь около 50% первокурсников, готовясь к поступлению в вуз, *точно знали, на какую специальность идти*. Остальные выбрали только профиль будущей профессиональной деятельности либо вообще не знали профиля и специальностей. Данное распределение не меняется уже ряд лет, что косвенно свидетельствует о распространенности *ориентации не на специальность, а на высшее образование как таковое*. Очевидно, такая «депрофессионализация» (точнее – уход от узкой специализации) – отклик на динамично изменяющийся социум, в котором усиливается неопределенность. Ситуация, когда вуз рассматривается частью абитуриентов и студентов (особенно женской их частью) скорее как форма продолжения обучения в высшей школе, чем как возможность получить необходимую профессию и квалификацию для дальнейшей работы,

становится все более «привычной». Острота проблемы тем более усиливается, что в последние годы складывается (в России он уже достаточно заметен) серьезный дисбаланс между соотношением числа обучающихся на разных уровнях профессионального образования и доле работников с разным образованием в структуре занятости. По данным российской статистики, например, численность студентов вузов вдвое превышает число обучающихся в системе среднего профессионального образования, в 2,5 раза – число учащихся ПТУ. Между тем, работники с высшим образованием составляют лишь четвертую часть занятых, а со средним профессиональным – треть.

Представляется, что бакалавриат, получающий пусть и в разной мере распространение и в странах ШОС, отражает эту двуединую потребность: с одной стороны, необходим более высокий (в сравнении со средним полным) уровень общего образования, с другой – он не может не быть и общепрофессиональным, основой для дальнейшей профессиональной специализации. И от целостности и сбалансированности обеих этих сторон зависят перспективы развития бакалавриата как самостоятельного уровня высшего образования. Для респондентов из РФ (для каждого четвертого) и РТ (почти для каждого третьего) особенно значима возможность трудоустройства после окончания вуза. Важный мотив для них – *высокий спрос на выпускников избранного ими вуза на рынке труда*. Для респондентов из РК и КР более важно (почти для каждого третьего) *влияние родителей, семейных традиций*.

Особенно сходны (хотя и относятся к менее значимым) такие мотивы, как учеба в специализированном классе, лицее (т.е. ранняя специализация, профильность обучения не играет еще серьезной роли как фактор выбора вуза), активная студенческая жизнь в вузе. Явно недостаточно (особенно – по оценкам респондентов из РФ) влияние совета учителей, специалистов по профориентации. Напротив, опрос выявил и позитивный момент: резко сокращается значимость такого случайного мотива, как «поступление за компанию с друзьями» (чуть более значим он – для каждого пятого-шестого – для респондентов из РК и РТ). Действие тенденции о растущем влиянии на подростков «группы сверстников» (peer group) наталкивается на другое – профессиональный выбор становится более осмысленным, что и *снижает роль случайных мотивов*.

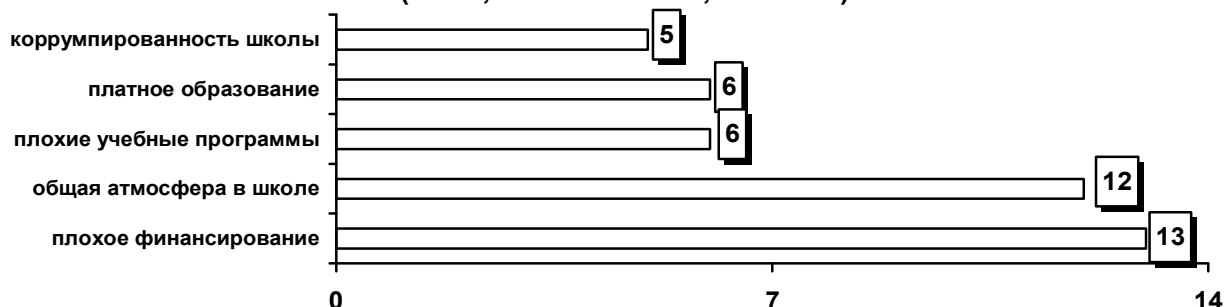
Прослеживается растущее влияние на мотивацию студентов прагматических установок, связанных с престижем, авторитетом вуза, возможностью после окончания данного вуза найти хорошую работу. Хотя – и результаты опроса это отражают – порой такой прагматизм переходит разумные границы, превращая получение диплома (неважно какого!) в самоцель. Тем самым, фактически подобные установки утрачивают прагматический смысл, так как характер и качество профподготовки отходят на второй план. Причем удельный вес этих «ложнопрагматических» установок практически одинаков у студентов разных профилей обучения (в диапазоне 13-15%).

Основная личностная проблема мотивации выбора вуза и профессии – сохраняющаяся недооценка абитуриентами (в нашем опросе – студентами) своего призвания («считал: наилучшие способности у меня именно в этой области»). Наименее значим этот мотив для студентов социально-экономического и технического профиля.

Одновременно подтвердились выводы социологов наших стран о двух противоречивых тенденциях в мотивации выбора вуза. С одной стороны, это отмеченное выше снижение роли случайных мотивов. С другой, – сохраняется сравнительно низкая оценка влияния семьи и особенно школы в выборе вуза, будущей профессии (а в какой-то мере и жизненной стратегии). Очевидно, сказывается общее изменение роли различных институтов социализации молодежи.

Мотивация выбора вуза во многом определяется исходной самооценкой уровня подготовки к обучению в вузе. Между тем, сегодня все чаще социологи фиксируют мнение о снижении качества подготовки выпускников школы, что и порождает серьезный «зазор» между средней и высшей школой:

**Рис.1. По какой причине качество школьного образования стало хуже по сравнению с тем, каким оно было в советское время?
(Приведены наиболее часто встречающиеся ответы)
(ФОМ, Известия 2005, 24 июня)**



Мотивацию выбора вуза и профессии можно рассматривать и в ином ракурсе, разграничивая ее на *внешнюю* (влияние среды извне, отсутствие собственных ценностных ориентаций при выборе вуза или специальности) и *внутреннюю* (ориентация на собственные побуждения, стремления; высокая степень самостоятельности выбора, незначительное влияние среды), на *содержательную* (основной мотиватор – само содержание и характер будущей профессии) и *статусную* (ориентация на престиж, на повышение или сохранение социального статуса). Соответственно мотивы можно сгруппировать так:

Таблица 2

Группировка мотивов поступления в вуз.

	РФ	РК	КР	РТ
<i>I. Внутренняя содержательная мотивация:</i>				
1.1. Только в этом вузе я мог получить желаемую профессию	28	40	45	58
1.2. Только в этом вузе я могу полнее реализовать способности	13	14	24	33
<i>II. Внутренняя статусная ориентация:</i>				
2.1. Желание получить диплом данного вуза, престиж вуза	58	37	62	36
2.2. Выпускники этого вуза пользуются спросом на рынке труда	26	16	14	31
Активная студенческая жизнь в вузе	15	18	14	19
<i>III. Внешняя статусная мотивация</i>				
3.1. Сюда было легче поступить на бюджетное место	20	21	15	13
<i>IV. Внешняя содержательная мотивация:</i>				
4.1. Влияние родителей, семейная традиция	22	29	34	22
4.2. Учеба в специализированном классе, лицее	11	14	9	14
4.3. Совет учителей, специалистов по профориентации	11	16	20	17
4.4. Поступал за компанию с друзьями	9	20	6	17

Нетрудно заметить, что приоритетной для студентов выступает внутренняя мотивация. При этом соотношение содержательной и статусной мотивации неодинаково: у респондентов из РТ преобладают содержательные мотивы, из РФ и РК – статусные. Поворот к самостоятельному выбору происходит, но преодолеть престижные, статусные соображения удается далеко не всем. Отмеченная переориентация молодых людей еще мало осмыслена и работниками вузов, и особенно родителями абитуриентов. Сохраняющаяся у последних (в первую очередь – у женской половины их) патерналистские настроения сказываются и в дальнейшем, формируя у части студентов ориентацию – учусь не для себя, а потому, что это нужно родителям. С такой ориентацией крайне сложно осуществить в процессе обучения профессиональное самоопределение.

Сказываются и негативные (коррупционные) моменты, с которыми сегодня – по оценкам и экспертов, и населения стран ШОС – нередко связано поступление в вуз. В частности, на вопрос в недавнем исследовании Левада-центра «Что сейчас более всего необходимо для поступления в вуз?» российские респонденты ответили: знания – 17%, связи – 13%, деньги – 67%¹. В 2004 г. взятки в престижные вузы выросли на 15-20%. Сумма взятки при поступле-

¹ Кризис в системе российского образования // Советская Россия. 2009. 29 августа.

нии на юридические и экономические факультеты университетов колебалась от 10-25 тыс. евро в столице и 9-22 тыс. долларов в провинции. Для гуманитарных факультетов университетов эти цифры составили 8-15 тыс. евро в столице и 8-12 тыс. долларов в провинции, а для естественно-научных факультетов – 6-8 тыс. евро в столице и 3-5 тыс. долларов в провинции¹. По данным мониторинга Высшей школы экономики, 70% семей признают: для успешного поступления ребенка в вуз необходимы значительные инвестиции, но платежеспособны лишь 60% опрошенных. Дети из высокодоходных семей выбрали такие специальности, как журналистика, архитектура и дизайн, дети из низкодоходных семей – педагогические специальности (данные за 2002-2003 гг.). Подобная тенденция отражает настроения общества, продолжающего считать образование залогом обеспеченного будущего для своих детей.

Студенческая жизнь начинается с поступления в вуз и адаптации студента в вузе. Успешная, эффективная, оптимальная адаптация, начиная с I курса к жизни и учебе в вузе – залог дальнейшего развития каждого студента как человека, гражданина, будущего специалиста. Этим определяется исследовательский и практический интерес к изучению разнообразных и противоречивых проблем адаптации.

Обращение с вопросом об адаптации к студенческой жизни к студентам III курса позволяет по-новому подойти к проблеме.

Таблица 3

Трудно ли тебе было адаптироваться к студенческой жизни?

Варианты	Р Ф	Р К	Р Р	Т
Нет, процесс адаптации был нетрудным и недолгим	5 1	5 0	5 1	3 6
Нет, сразу почувствовал (а) себя студентом	3 9	4 0	3 1	3 8
Да, процесс адаптации был трудным и долгим	1 0	1 0	1 8	2 6

Респондентам-третьекурсникам приходится осуществить ретроанализ, вспомнить, как проходила их адаптация. Они в основном ориентируются на те моменты и факторы, которые устоялись, утвердились в их сознании, отсекая случайное. Тем самым, студенты III курса более осознанно подходят к ответу на вопросы о мотивации их поступления в институт и об их адаптации в вузе. И если оценки и мнения первокурсников имеют большую значимость для организации конкретной работы с ними, то для стратегического планирования работы по оптимизации адаптации студентов в вузе мнения и оценки третьекурсников важнее.

Заметно, что преобладает в целом оптимистическая оценка адаптации, хотя каждый пятый респондент из КР и каждый четвертый из РТ отметил, что в процессе адаптации встретились трудности и он не был скоротечным. Возможно столь облегченная оценка связана с излишней абстрактностью, обобщенностью вопроса. Примечательно, что на более конкретный вопрос: «Что наиболее затрудняло в начале студенческой жизни?» среди студентов Свердловской области (2007 г.) лишь 1 из 6 респондентов ответил, что особых проблем практически не было. Остальные называли самые различные моменты, среди которых приоритетными были: перегруженность учебными занятиями, неудобное расписание (каждый третий), неумение организовать себя (каждый четвертый), недостаточный уровень довузовской подготовки (каждый четвертый).

Современное производство, особенно его высокотехнологические отрасли, предъявляет новые требования к специалистам нового поколения, которые должны владеть не только узкопрофессиональными знаниями, но и методами моделирования и анализа систем, знаниями основ мировой и национальной экономики, бизнеса, теории и практики управления, а также такими личностными качествами, как коммуникабельность, мобильность, адаптированность к требованиям рынка труда. В связи с этим возникает необходимость разумного сочетания инженерной, естественнонаучной и гуманитарной составляющих образовательного процес-

¹ Коррупция в российских вузах ежегодно увеличивается на 7-10% (Все о взятках)// «Новости России» 2005. 22 июня.

са. В сложившейся ситуации еще более необходимо, чтобы содержание высшего образования определялось в первую очередь государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования, на основе которых составляются рабочие учебные планы специальностей (направлений) и рабочие программы дисциплин, т.е. закладываются «кирпичики» системы качества в университете. Исследователи проблем образования сходятся в том, что в понятие «*качество образования*» должны входить такие показатели, как: организационное и учебно-методическое обеспечение учебного процесса; качество обучения, выраженное в процентном количестве учащихся, закончивших семестр на «хорошо» и «отлично»; характеристика развития личности; степень трудоустройства выпускников вуза; количество «остепененных» преподавателей, доцентов и профессоров, обучающихся студентов.

Другой подход к этой проблеме более связан с личностью обучающегося. Здесь в качестве критериев качества рассматриваются: качество довузовской подготовки; качество образовательной деятельности (включая качество содержания образования и качество образовательных технологий); качество знаний, умений и навыков студентов; качество управления образовательной деятельностью; качество выпускника вуза.

Сегодняшняя система образования не может строиться на принципах, руководствующихся позицией старшего опытного наставника, знающего чему и как надо учить. Современные специалисты будут действовать в условиях постоянно меняющегося мира, и главное, чему их надо научить – готовности к новым подходам, к *творчеству*, инноватике во всем, желанию осваивать новые проблемы и решать их нетрадиционным образом.

Среди студенческой молодежи (в той или иной мере – на всем постсоветском пространстве) сегодня широко развиты *ноувиристские* настроения (по принципу: «мы хотим сегодня, мы хотим сейчас») – как бумеранг крушения иллюзий о «светлом будущем». Но важно формировать у студенчества *ориентацию на перспективу*. Основная предпосылка – реализация роли образования в современном социуме, которая, по оценке Ф. Майора, «состоит в том, чтобы идти впереди событий, направлять их, предугадывать, по-новому использовать уже имеющиеся инструменты или изобретать новые. Мы не можем решать новые проблемы, встающие перед нами, устаревшими методами».

В модели профессионального развития, в профессиограмме и комплексе необходимых компетенций студента основной акцент переносится на становлении у будущего специалиста умения «выйти» за пределы непрерывного потока повседневной практики; предвидеть, осознавать и оценивать различные проблемы (в том числе, интуитивную способность ощущать «слабые сигналы», по оценке теоретика менеджмента И. Ансоффа), конструктивно решать их в соответствии со своими ценностными ориентациями.

Поворот на перспективу существенно меняет и представление о *качестве* высшего образования, выводя вопрос о критериях оценки этого качества за *рамки вуза* – в сферу будущей производственной деятельности выпускника, принимая (с большим трудом и не всегда охотно для работников вузов) приоритетность такой оценки со стороны работодателя. Передовые, продвинутые вузы и раньше не теряли связи со своими выпускниками, интересовались их жизненными успехами, в том числе и тем, насколько имгодились выработанные в вузе гражданские, управленческие, организаторские качества. Но именно интересовались – это было своеобразной «информацией к размышлению». Сегодня все чаще такая информация становится определяющей в оценке качества выпускника вуза. В свете отмеченного более глубокого понимания качества образования особый интерес представляет то, насколько сами студенты удовлетворены им.

Таблица 4

Удовлетворен ли ты в целом качеством образования?

Варианты	Р	Р	К	Т
	Ф	К	Р	Т
да	4 1	4 4	4 3	3 1
отчасти	5 2	4 0	4 2	5 7

нет	7	1 6	1 5	1 3
-----	---	--------	--------	--------

Примечательно, что общим моментом для респондентов из всех стран ШОС, где проводилось исследование, является удовлетворенность качеством получаемого образования. Если соотнести крайние позиции (удовлетворен – неудовлетворен), то для респондентов из РФ это составит 5,9 : 1, из РК – 2,8 : 1; из КР – 2,9 : 1; из РТ – 2,4 : 1. Важно однако учесть и то, что 2 из 5 респондентов из РК и КР удовлетворены лишь частично, среди респондентов из РФ такое мнение высказал каждый второй, из РТ – 3 из каждых 5.

Помогая молодым людям приобретать навыки сначала исполнительской, а затем и организаторской деятельности, формируя их *социокультурный потенциал*, вуз фактически работает и на будущее тех организаций, фирм и предприятий, где будут трудиться его выпускники. Ведь через них как бы привносятся туда ростки самостоятельности, самоорганизации, самоуправления. И понимание того, что активное участие в студенческой жизни повышает их собственную конкурентоспособность на рынке труда, начинает восприниматься все большим числом студентов.

Таблица 5

Влияет ли повышение уровня воспитательной деятельности в твоём вузе на повышение качества подготовки конкурентоспособного специалиста?

Варианты	Р Ф	Р К	К Р	Т Р
незначительно	4 7	4 5	4 0	4 2
да	3 9	4 2	5 0	4 2
нет	1 4	1 3	1 0	1 6

Дальнейшая конкретизация мнений об удовлетворенности качеством образования связана с разграничением её на *удовлетворенность обучением* в избранном вузе и на *удовлетворенность осваиваемой профессией*.

Таблица 6

Удовлетворен ли ты сейчас избранным вузом, профессией?

Варианты	Р Ф	Р К	К Р	Т Р
и тем, и другим	5 9	4 7	5 3	5 9
вузом да, профессией нет	2 0	1 7	1 8	2 0
профессией да, вузом нет	1 4	3 0	1 9	1 7
ни тем, ни другим	7	6	1 0	4

В рамках общности позитивных оценок проявляются и определенные различия. Если разграничить отмеченные типы удовлетворенности, то выявится следующая картина:

Таблица 7

Сравнение удовлетворенности (неудовлетворенности) вузом и профессией

	Р Ф	Р К	К Р	Т Р
Удовлетворены ли избранным вузом				
да	7 9	6 4	7 1	7 9
нет	2 1	3 6	2 9	2 1
Удовлетворены ли осваиваемой профессией				
да	7 3	7 7	7 2	7 6

нет	2 7	2 3	2 8	2 4
-----	--------	--------	--------	--------

У респондентов из РФ удовлетворенность вузом (3,8 : 1) несколько выше, чем удовлетворенность осваиваемой профессией (2,7 : 1). Возможно, тут сказывается влияние тенденции к «депрофессионализации» высшего образования. Респонденты из РК в своих оценках отразили противоположную тенденцию (вузом – 1,8 : 1; профессией – 3,3 : 1). Удовлетворенность респондентов из КР и РТ по обоим критериям не очень расходится.

Качество образования – многоаспектный и многофакторный феномен. Оно представляет комплекс социально-значимых свойств высшего образования и означает сбалансированное соответствие образования многообразным потребностям общества и личности. Качество высшего образования – способ социальной регуляции, механизм упорядочивания деятельности всех структур высшего образования. Интересы различных групп, включенных в образовательный процесс, часто не совпадают, а порой противоречат друг другу.

Анализ суждений студентов об их удовлетворённости / неудовлетворённости качеством образования опирался на *дифференцированный подход к качеству образования*, выделение *качества содержания, процесса и результата образования*.

Таблица 8

Что особенно не удовлетворяет в учебе?

Варианты	Р Ф	Р К	К Р	Т
<i>Все удовлетворяет</i>	14	31	16	16
Нет уверенности, что после вуза найду работу по профессии	34	31	33	39
Низкое качество преподавания некоторых дисциплин	30	22	33	35
Слабая связь получаемых знаний с жизнью, с будущей работой	28	20	27	27
Плохая организация питания в вузе	25	15	15	10
Нехватка учебников, учебно-методической литературы	22	29	38	45
Необъективное отношение преподавателей к студентам	20	15	22	14
Недостатки в организации учебного процесса	18	18	18	14
Слишком большая перегрузка, не успеваю выполнять задания	16	11	16	29
Устаревшая техническая база обучения	15	17	31	50
Недостаточно внимания индивидуальной работе со студентами	15	13	16	23
Плохие санитарно-гигиенические условия для занятий	12	10	15	13
Преобладание традиционных форм обучения	9	8	8	10
У меня недостаточно развиты навыки учебного труда	8	10	13	17

Для оценки *качества содержания* образования были использованы такие параметры как «связь получаемых знаний с жизнью и реальной работой по профессии», оценивалась прикладная составляющая получаемых знаний. Примечательна высокая оценка студентами уровня получаемой в вузе профподготовки. Особенно высоко оценивается не только содержание и качество обучение, но и социально-психологический климат вуза. Причем, если удовлетворенность отношениями с сокурсниками традиционно велика, то исследование выявило и растущую удовлетворенность отношениями с преподавателями. Это явно противоречит расхожим стереотипам о конфликтности этих отношений. На этом фоне заметно ниже удовлетворенность условиями жизни в вузе (особенно условиями быта и досуга).

Для современного студента одинаково важно сегодня и *умение «проявить себя»* (выбрать сферу творчества, любимое занятие, хобби; определять свои возможности и способности, критически относиться к себе, объективно выявлять свои «плюсы» и «минусы»), и *умение «подать себя» (заявить о себе)*, выступающее серьезным мотиватор поведения: ведь пассивное ожидание (тебя сами заметят) непродуктивно. Умение «подать себя» учит и внимательно относиться к партнерам (другим людям), определять ответную реакцию на конкретные действия. Внимательное и уважительное отношение к другим – важный момент социально активного, гражданского поведения. В данном отношении особенно информативны ответы студентов о том, что же их конкретно не удовлетворяет в учебе, организации учебного процесса, характере и содержании осваиваемых знаний, умений и навыков. Заметны два момента. С одной стороны, выясняется: при наличии общей удовлетворенности у студентов немало

претензий к различным аспектам обучения (здесь несколько выделяются респонденты из РК, среди которых почти треть не имеет таких претензий). С другой стороны, в оценках студентов (а это – их своеобразный запрос к вузам) особенно отразилось ощущение кризиса. Поэтому на первый план у них (особенно – у респондентов из РФ) вышла озабоченность ограниченными возможностями трудоустройства после окончания вуза, низким качеством преподавания некоторых дисциплин и слабой связью получаемых знаний с жизнью, с будущей работой. Тем самым, студенты фактически продемонстрировали, что у значительной части из них перспективная установка становится ведущей. Это не означает, однако, недооценку острых сегодняшних проблем. В этом плане отметим достаточно серьезную озабоченность респондентов из РК, КР и РТ нехваткой учебников, учебно-методической литературы, респондентов из КР и РТ устаревшей технической базой обучения, респондентов из РФ – плохой организацией питания в вузе.

Приоритетная озабоченность студентов именно качеством профессиональной подготовки позитивна и в ином ракурсе. Она своеобразно отразила растущую *профессионализацию высшего образования*. Подчеркнуть это особенно важно, поскольку в последние годы (в том числе и в плане обоснования перемен в русле Болонского процесса) именно эта сторона растущего престижа высшего образования в глазах абитуриентов и студентов явно недооценивается. Добавим к этому, что данные самооценки во многом присущи и значительной части работодателей – вчерашних выпускников вузов, по крайней мере, именно исходя из них, они формируют свои критерии отбора и обновления персонала. В этих условиях чрезвычайно важно в рамках тех или иных новаций (переход на двухуровневую систему подготовки кадров в вузах, изменение системы оценки качества обучения и т.д.) не допустить снижения сложившегося (достаточно высокого – по оценкам и самих студентов, и работодателей) уровня профессиональной подготовки в вузах. При переходе к двухуровневому образованию важно учесть и предостережения экспертов, не допустить:

- снижения уровня и качества обучения бакалавров (т.е. реально осуществить провозглашаемое: бакалавриат, специалитет, магистратура – *разные* уровни *высшего* образования);
- перенасыщения рынка труда бакалаврами (и из-за низкого уровня их профессиональной подготовки, и из-за сохранения стереотипов работодателей к ним¹);
- значительного разрыва между бакалавриатом и магистратурой, преимущественной ориентации магистратуры на теоретико-исследовательской подготовке (при недооценке более высокого уровня практической подготовки);
- смешения – по целям, уровню и качеству – подготовки в колледжах (СПО) и бакалавриате (ВПО), отказа от системы непрерывного обучения (колледж – вуз).

Проявилось в оценках студентов и одно из *основных противоречий в развитии современной системы высшего профессионального образования* – как сочетать специализацию (нацеленную на потребности конкретной практики, зачастую ситуативной) и универсализм (в перспективе нацеленный на гибкость, но порой весьма удаленный от этих потребностей)? В современных условиях (особенно – в РФ и РК) это противоречие обостряется давлением «моды» на «рыночные» профессии, ломкой традиционных стратегий и моделей карьерного роста специалистов, неопределенностью социального заказа и запроса рынка труда, разрывом между «массовизацией» и доступностью высшего образования (который – в условиях растущего социального расслоения общества – преимущественно преодолевается за счет коммерческого образования)². Данное противоречие возникает на стыке двух взаимосвязанных тенденций. С одной стороны, высшее профессиональное образование все более становится «общим», выступая более высокой ступенькой, с которой позднее начинается углубленная специализация (в какой-то мере распространение бакалавриата отражает эту тенденцию). С другой стороны, потребности рыночной экономики и формирующегося постиндустриального, информационного общества требуют, чтобы выпускники вузов становились «транспрофес-

¹ По данным выборочного опроса работодателей социологами УГТУ-УПИ (осень 2008 г.), 85% из них отдали предпочтение при трудоустройстве выпускников «специалистам», лишь 8% – «бакалаврам», 7% – «магистрам».

² Обсуждение этих проблем см.: Риск в образовании молодежи («Круглый стол») // Социс. 2006. №5. С.42-50

сионалами» (Г. Перкин), готовыми работать в различных профессиональных средах, ориентирующимися на профессиональную ресоциализацию, адаптацию и переобучение, обладающими проектным типом мышления.

При всем разнообразии конкретных претензий к качеству обучения все-таки вновь подчеркнем общую позитивную окраску оценок студентов. Эти субъективные оценки студентов имеют и объективные предпосылки. При всей сложности и противоречивости развития высшего образования в странах ШОС было бы неверно не замечать и определенные сдвиги, нередко качественного характера. Прежде всего, можно говорить о серьезных успехах в *преодолении «трех китов» авторитарной педагогики* («три Е» – единомыслие, единодушие, единообразие в содержании, методах, формах образования). Основное направление перемен – *от субъектно-объектных отношений* (реализуются в стремлении высшей школы сформировать личность согласно требованиям общества, приспособить студента к существующим социальным условиям; нередко превращается в манипулирование личностью, когда образование не просто взаимодействие «преподаватель – студент», а скорее отношение «государство – школа») *к отношениям субъектно-субъектным* (изменение в ориентациях преподавателей в сторону утверждения принципа гуманизма, гражданственности, понимания человека как основной цели, ценности, меры образования, создание оптимальных условий для развития способностей каждого студента, для формирования его творческой индивидуальности). При этом нужно отказаться и от понимания образования как результата усвоения систематизированных (а нередко и несистематизированных) знаний, умений и навыков. Такой подход позволяет сформировать лишь «человека умелого», способного действовать только по жестко заданной схеме в заданных условиях, рассматривающего образование только как инструментальную ценность. Важно в образовании видеть не результат обучения, а «процесс накопления, усвоения, передачи и преобразования социального опыта». Именно при таком подходе образование становится самоценностью, а человек – личностью, способной самостоятельно и творчески включаться и преобразовывать социальную реальность, быть успешным, стать настоящим гражданином. Для такой личности принцип «образование через всю жизнь» станет наиболее значимым жизненным принципом. В социальном партнерстве особо значимо *межличностное общение* студентов и преподавателей, особенно – вне учебного процесса (трудовой семестр, стройотряды, производственная практика, НИРС и т.д.), реализация принципа «учись, обучаясь; обучая, учись».

Методология социологического подхода к изучению проблем высшего образования такова: чем полнее личность проявит себя в профессиональной деятельности, тем выше будет и социальная эффективность образования. При этом важно преодолеть *учебоцентристский подход к студенту*: он в вузе не только и не столько учится; годы учебы – это период становления его личности (и специалиста-профессионала, но главное – человека), важная (для многих – лучшая, памятная) пора его жизни.

При преобладании общих тенденций в развитии систем образования стран ШОС важно учитывать и специфические особенности, проблемы и трудности. В частности, гражданская война, с которой было связано становление независимости и самостоятельности Таджикистана, сказалась негативно не только на социально-экономической ситуации в республике, но и на развитии её системы образования. На качестве довузовской подготовки студентов Таджикистана не могло, конечно, не отразиться, что даже в начале 2000-х гг. в общеобразовательных школах республики не хватало около 9 тыс. учителей. Вероятно, именно с этим связаны ответы каждого шестого респондента из РТ о недостаточном развитии у него навыков учебного труда (для сравнения: доля таких ответов у респондентов из РФ – вдвое ниже).

Ряд проблем выявили и социологи Узбекистана. Согласно опросам только 14% выпускников школ Узбекистана хотят поступить на инженерные специальности, в то время как именно подготовка специалистов этого направления сегодня определяет будущий технологический прорыв страны. Аналитический обзор, проведенный в 2006 г. «Ижтимоий фикр», показал, что 57% выпускников школ Узбекистана считают знания, полученные в школе, недостаточными для поступления в вуз. 61% опрошенных твердо знают, что обратятся за по-

мощью репетиторов для подготовки к поступлению в вуз, еще 19% считают, что скорее всего обратятся за такой помощью. То есть около 80% выпускников, решивших поступить после школы в вуз, фактически считают, что школа не дала им достаточных знаний для дальнейшего обучения. Опрос общественного мнения населения свидетельствует, что удовлетворенность уровнем работы учреждений образования выразила лишь половина опрошенных в Бухарской, Кашкадарьинской и Самаркандской областях, в остальных областях эти показатели ниже, а в Сырдарьинской области (28%) и г. Ташкенте (23%) эти показатели самые низкие по стране. Только 49% опрошенных считают, что уровень образования за годы независимости повысился, а более 19% населения считают, что уровень образования в стране за эти же годы, наоборот, понизился. Около 80% опрошенных выпускников школ считают, что взяточничество в вузах имеет место, в том числе 54% считают, что это явление распространено широко. В результате студенты демотивируются в получении высокого уровня образования, поскольку хорошую оценку можно получить и без знаний¹.

Отношение студентов к качеству образования имеет и существенный изъян: требования к другим оказываются более жесткими, чем требования к себе. Между тем, многое надо менять и в отношении студентов к учебе. Характерно сравнительное исследование учебного поведения студентов России и США²: американские студенты тратят на подготовку к занятиям времени больше (47% - более 2 часов; 47% – от 1 часа до 2 часов, 6% – меньше 1 часа, ни один не отметил, что вообще не готовится к занятиям), чем российские (соответственно – 33%, 36% и 23%; совсем не тратят времени на подготовку – 8%); российские студенты отдают во многом сходное предпочтение теоретическим и практическим занятиям (31% – лекции, 48% – практикумы), американские студенты – в основном – практическим (соответственно – 13% и 84%); российские студенты чаще выражают согласие с мнением, что использование шпаргалок – нормальное явление студенческой жизни (84%; у американцев – 65%), и особенно – что им самим «приходилось часто списывать» (69%; ни один из американских респондентов не дал подобного ответа).

Значительная часть российских студентов имитируют обучение. Почти половина из них сдают рефераты, эссе и курсовые работы, скачанные из Интернета (на I курсе – 47%, на II – 49%, на III – 51%, на IV – 52%)³, т.е. – в среднем – каждый второй. Но было бы неверно острее критики направлять лишь против студентов. Стоит, очевидно, прислушаться и к их мнениям. Основной вывод изучения мотивации учебной деятельности студентов таков: Студенты отмечают, что для российской вузовской системы характерна в большей степени проблема готового учебного материала (некая «умственная жвачка») для его воспроизведения в ситуации контроля знаний, нежели необходимость искать и анализировать информацию самостоятельно.

Отношение студентов к высшему образованию вырабатывалось в 1990-е гг. в условиях возрождения нецивилизованных рыночных форм экономики и фактически прерванного перехода к всеобщему среднему образованию. Коммерциализация образования позволила системе высшего образования более оперативно реагировать на запросы рыночной экономики в квалифицированных специалистах, полнее удовлетворять потребности молодежи, но и снизила доступность культуры, профессиональных знаний для большинства молодых людей (особенно из малоимущих слоев населения), желающих стать квалифицированными специалистами. Значительное сокращение расходов на образование привело к нашему отставанию от развитых стран мира в сроках подготовки кадров. В период внедрения рыночных отношений не только упал престиж знаний (которые далеко не всегда способны гарантировать получение соответствующей работы), но и значительно уменьшилась нравственная результа-

¹ Национальный доклад о человеческом развитии. Образование в Узбекистане. Ташкент, 2007/2008. С.158. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.caresd.net/img/docs/4865.pdf>

² См.: Глазкова И.Г. Студенты России в новом веке // Молодежь российских регионов в системе межрегиональных и межгосударственных социально-экономических и политических связей / IV Уральские молодежные социологические чтения: Всероссийская научная конференция. В 2 выпусках. Вып.1. Екатеринбург, 2008. С.52.

³ Загорюкина О. Студентом можешь и не быть, специалистом стать – придется // Вечерний Екатеринбург, 2008. 28 ноября. vezak@um.ru

тивность процесса высшего образования. Это во многом было связано с отсутствием целеполагающих приоритетов развития личности и обусловлено неопределенностью ценностных ориентаций всего общества, неразработанностью программ его реформирования на ближнюю и дальнюю перспективу. Социально-экономическая стабилизация в странах ШОС (даже с учетом дестабилизирующего влияния мирового финансово-экономического кризиса) открывает возможности и для перспективного роста качества образования. В резолюции съезда европейских ректоров вузов (г. Саламанка, 29–30 марта 2001 г.) *качество* определено как «краеугольный камень», «основополагающее условие» доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности.

Как скажется на студентах, на их социокультурных ориентациях начавшееся обновление высшего образования (переход к двухуровневой системе подготовки, реализация компетентностного подхода и модульного принципа организации учебных программ и занятий) в духе Болонского процесса? Выявить это – может стать важнейшей исследовательской задачей последующих международных социологических исследований.

Включение подрастающих поколений в систему общественных отношений и самостоятельное воспроизводство этих отношений, в современном казахстанском обществе значительно осложнилось, что связано с переходом от советской модели социализации (единой по нормативности, с равными стартовыми социальными возможностями и гарантиями, обеспечивающей предсказуемость жизненного пути) к складывающейся вариативной, стратифицированной модели. Отличие вхождения нынешней молодежи в общественную жизнь заключается в том, что ей необходимо *не только адаптироваться* к существующей действительности, но и принципиально изменять эту действительность. Результатом образования должен стать не перечень учебных предметов и число часов, а достижение уровня самостоятельного оперирования знаниями. «На смену передаче знаний приходит передача дееспособности».

Вахитайн В.С., к.с.н., доц.,

Московская высшая школа социальных и экономических наук (Москва)

Константиновский Д.Л., д.с.н., проф., Куракин Д.Ю. магистр, н.с.,

Институт социологии РАН (Москва)

От метафоры к интерпретации: социологические исследования в образовании

Что происходит после того, как разработанный методический инструмент соприкоснулся с эмпирическим «грунтом» и позволил получить некоторые результаты – в виде массивов данных, стенограмм интервью/фокус-групп или заполненных карт наблюдения? Данные обрабатываются в пакетах статистических программ или (в случае стенограмм) иными, менее формализованными и более изощренными средствами. Однако чем заданы вектор и граничные условия такой обработки? Чему подчинена сама эта процедура? Определяется ли логика обработки данных самими данными?

Мы исходим из того, что обработка – это не самостоятельный этап исследования, лежащий между сбором эмпирического материала и его интерпретацией. Обработка «сырых» цифр и слов – уже неотъемлемая часть интерпретативной работы, ее первый шаг. Обсчитывать материал, собранный «в поле», – значит дать его первичную аналитическую интерпретацию. Граничные же условия такой интерпретации закладываются еще на этапе проектирования инструментария. Именно поэтому интерпретация – это шаг вспять, к концептам, к базовым сюжетам исследования, к его теоретическому истоку. Без такого шага цифры останутся немymi, а слова – лишенными референта. В некоторых отношениях анализ данных напоминает игру в шахматы: принятие решения и его реализация на доске (в нашем случае – на массиве) предопределяют выбор последующих действий, расширяя или сужая коридор возможностей социолога-аналитика. Хотя, конечно, в анализе данных – в отличие от профессиональных шахмат – операции реверсивны: всегда можно «взять ход назад». Последовательность аналитических ходов аналогична записи сыгранной партии – от первых операций по построению шкал до определения степени выраженности измеряемых признаков. И так же как в шахматной партии, успешные комбинации требуют «жертв», ни одна аналитика не обходится без

отброшенных – хотя и заманчивых – возможностей. В основе аналитической интерпретации всегда лежит упрощение, редукция, отказ от богатства и многообразия с таким трудом собранных данных.

Метафора шахматной игры позволяет нам провести еще одно очень важное для понимания природы интерпретации различие. Возможности действия, открывающиеся перед игроком, безусловно, определены решениями, принятыми и реализованными ранее, с самого первого хода. Коридор этих возможностей детерминирован ресурсами, находящимися в распоряжении игрока. Применительно к эмпирическим данным такими ресурсами являются, в том числе, и средства математической обработки: описательная статистика, регрессионный, корреляционный, кластерный анализ; без них последовательная работа с эмпирикой невозможна. Но было бы ошибкой считать, что коридор интерпретации задан только этими – по сути, техническими – пределами. Помимо цифр и средств их обработки интерпретация жестко ограничена базовыми допущениями исследовательской модели. Иными словами, еще до того, как сделан первый ход и отброшены первые возможности, предел этих возможностей положен самими правилами игры и исходной расстановкой фигур. Ограничения, накладываемые на интерпретацию концептуальной рамкой исследования, не менее жестки, чем ограничения чисто аналитические, обусловленные процедурами обработки и анализа данных.

Надо сказать, этот тезис не является бесспорным. У серьезных специалистов по анализу данных в картине мира бытует любопытный персонаж – «бессовестный интерпретатор». Обладая безграничной фантазией, он делает выводы «о чем угодно на каком угодно материале»; только следование незыблемым стандартам работы с данными удерживает интерпретацию на грани вменяемости. Если бы не эта неумолимая логика цифр, социология утонула бы в словах – ничем не подкрепленных суждениях и фантастических домыслах. В подобных условиях качество результата исследования определяется «...лишь интерпретационными способностями исследователя» (которые якобы беспредельны) и «...верифицируется лишь критерием «правдоподобности», что целиком находится в руках исследователя»¹. Не допустить такого вербального беспредела – задача аналитика, вооруженного всем арсеналом средств математической статистики.

Мы покривили бы душой, сказав, что «бессовестный интерпретатор» является не более чем плодом фантазии специалистов по анализу данных. Мысль о реальности этого персонажа периодически посещает тех, кто вынужден читать в больших количествах драфты исследовательских отчетов. Однако трудно согласиться и с приведенной выше фундаментальной установкой «слова – ничто, цифры – все». Неудовлетворительными нам кажутся два следствия из этого тезиса.

1 Единственным критерием достоверности интерпретации данных является жесткая привязка к процедурам их математического анализа. Иными словами, гарантом истинности социологического суждения полагается его математическое обоснование.

2 Интерпретация строится на постоянном ограничении фантазии интерпретатора «упрямыми цифрами»; кроме них, у интерпретации нет другого якоря, нет иного критерия оценки и способа сцепки с реальностью.

Не снижают ли выдвигаемые нами тезисы ценность аналитической работы с данными? Отнюдь нет. Мы лишь настаиваем на том, что логика цифр – не единственное основание коридора интерпретации, другое, не менее существенное его основание – логика концептов, логика выбранного теоретического языка описания. Интерпретация не является строгой наукой (какой ее хотели бы видеть аналитики-позитивисты), но не является она и порождением индивидуального потока сознания. Интерпретатор – не шаман, получающий знание непосредственно из высших сфер. Он ограничен в своей интерпретации дважды: с одной стороны – полученными данными и правилами их обработки (назовем это требованием эмпирической сообразностью), с другой – выбранной концептуальной схемой и языком описания (требованием концептуальной сообразности). Именно поэтому воображение интерпретатора – отнюдь

¹ Крыштановский А.О. «Кластеры» на «факторах» - об одном распространенном заблуждении // Крыштановский А.О. Анализ социологических данных. М., 2006. С. 279.

не «в его руках».

Первое следствие кажется нам теоретически ошибочным: если гарантом истинности социологического суждения является математическая процедура, значит, само социологическое суждение не может быть ни истинным, ни ложным – истинным или ложным его делает правильность математической обработки лежащих в его основе данных. Такое допущение упраздняет автономию социологического знания, лишая его суверенитета под видом дополнительного математического обоснования. Представим на минуту, что гарантом верности медицинского диагноза является совершенство аппаратуры, на основании показаний которой ставится диагноз, качество электроники, которой она начинена, а не квалификация врача, выбирающего адекватные способы диагностирования и технические средства. Конечно, социология не отстоит так же далеко от математического анализа, как медицина от электроники, и все же вынос критерия достоверности социологической интерпретации за скобки собственно социологической дисциплины чреват сходными последствиями: сама социология оказывается маргинальной разновидностью математической статистики. Второе следствие нам кажется сомнительным по соображениям прикладного характера. Сказать, что, кроме «упрямых цифр», у социологической интерпретации нет других связей с реальностью, что сама интерпретация принадлежит миру фантазий и лишь конкретные данные возвращают ее на землю, – значит объявить социологическое воображение интерпретатора вне закона (так, как будто в этом воображении нет ничего от реальности, а само оно – порождение индивидуальных вкусовых предпочтений («целиком находящихся в руках исследователя») или политической (идеологической) ангажированности). Это воображение, предположительно, и является причиной «выводов о чем угодно на каком угодно материале». Отсюда заключение: интерпретация полученных данных должна быть производной от самих данных, и именно из цифр выстроены стены коридора интерпретации. Однако на материалах интерпретаций в конкретных исследованиях нетрудно показать, что за многочисленными аналитическими ходами и решениями стоят не цифры (действительно, весьма «упрямые»), а слова – точнее, слова-концепты. К примеру, в нашем исследовании доступности качественного общего образования¹ анализ собранных данных был возможен исключительно благодаря разработанному теоретическому языку, в котором привилегированное положение занимали два «языкообразующих» понятия — «кластеры» и «барьеры». Понятие «кластер» для обозначения совокупности школ, предоставляющих образование одного типа качества, было использовано до кластерного анализа; оно предшествовало сбору данных. Получившаяся в итоге 8-кластерная модель оценки качества школьного образования – результат аналитической шахматной игры, но использование кластерной логики для определения качества – решение не методическое, а фундаментально-теоретическое (оно напрямую следует из выбранной концептуальной модели). То же касается и барьеров. Анализ препятствий, которые преграждают путь к получению образования определенного качества ребенку, не обладающему теми или иными ресурсами, обусловлен не самими данными, а исходными концептуализациями. Возможность говорить о качестве образования на языке кластеров и о доступности образования – на языке барьеров предшествовала сбору эмпирического материала.

Требование соотносываться с исходной, зафиксированной в концепции перспективой рассмотрения своего предмета одновременно ограничивает и питает воображение социолога. Отказывая интерпретатору в праве на фантазии, позитивистски ориентированные аналитики забывают о том, что воображение не бесосновно: это всегда преобразование, совершаемое по правилам конкретного языка. Собственно, определение социологической интерпретации именно таково: *преобразование эмпирически полученных данных по правилам избранного теоретического языка*. Или, говоря словами Л. Хендерсона (кстати, учителя и наставника самого влиятельного социального теоретика XX в. Т. Парсонса): «Факт есть высказывание об опыте в категориях концептуальной схемы»².

¹ Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю., Рощина Я.М. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. М., 2006.

² L.J. Henderson on the Social System / ed. by B. Barber. Chicago, 1970.

Еще раз свяжем данное утверждение с метафорой шахматной игры: всякий ход в партии детерминирован как минимум дважды – ситуацией на доске и правилами игры (правилами шахматного языка). Например, конкретная рокировка безусловно связана с положением на доске: игрок принимает решение рокироваться, исходя из анализа сложившейся ситуации; чтобы ход совершился, король и ладья должны занимать определенное положение по отношению друг к другу и т.п. Но – помимо всего прочего – в языке шахмат должно существовать само правило рокировки. И тогда этот конкретный ход можно рассмотреть как преобразование данных (фигур и их отношений) по правилам языка шахмат.

Должна ли интерпретация быть в большей мере концептосообразной (отсылая к концепции) или эмпирикосообразной (отсылая к таблицам с данными)? Сама такая постановка вопроса некорректна. (Должен ли ход в шахматах быть сделан «больше по правилам» или «больше по ситуации»?) Если интерпретация не удовлетворяет хотя бы одному из этих условий, она не имеет права на существование. Неудовлетворение требованию эмпирической сообразности лишает интерпретацию достоверности (это как раз случай «бессовестных интерпретаторов»). Неудовлетворение требованию концептуальной сообразности лишает интерпретацию возможности называться интерпретацией.

Другой вопрос: не загоняет ли нас требование концептуальной сообразности в известную ловушку «на выходе то же, что и на входе»? Ведь если язык кластеров предшествует данным о кластерах, а язык барьеров – знанию этих барьеров, собранные данные оказываются как бы на вторых ролях, лишь наполняя заранее выкованные для них понятия.

Но это не так. Теоретический язык не существует в параллельной, внеэмпирической реальности. Новые понятия и логические конструкции встраиваются в концептуальные рамки по мере интерпретации полученных данных. На базе проведенного анализа и интерпретации может возникнуть необходимость в радикальном пересмотре исходного теоретического языка и выбранной концептуальной модели объекта исследования. Тогда меняется не только «ситуация на доске», но и «правила игры». (В отличие от шахмат, где правила являются предустановленными и трансцендентными конкретной игре, в исследовании «правила» трансформируются в «игре» и существуют с ней нераздельно.)

Ранее, когда мы говорили о словах и цифрах, под цифрами подразумевались конкретные эмпирические данные, полученные в ходе опросов, а под словами – интерпретация этих данных сообразно избранному теоретическому языку. Таким образом, напряжение между словами и цифрами, описанное выше, – это напряжение на границе эмпирики и теории; напряжение в значительной мере искусственное: как мы постарались показать, между требованиями эмпирической сообразности и концептуальной сообразности нет противоречия. Возможно, своим риторическим приемом мы внесли некоторую путаницу в повествование, создав впечатление, будто данные для нас – это исключительно цифры: линейные распределения, проценты и корреляции. Мы практически ничего не сказали о результатах применения качественных методов, ненамеренно отождествив с цифрами всю эмпирику. Признаемся, это умолчание не было в полной мере случайным. Во-первых, самые радикальные сторонники эмпирической сообразности как единственного критерия оценки качества социологической интерпретации, провозглашая приоритет данных, имеют в виду именно цифры. Сторонники ограничения «фантазий интерпретаторов», апеллирующие к транскриптам глубинных интервью, встречаются гораздо реже. Противопоставляя эмпиризму идею концептуальной сообразности интерпретации и пытаясь реабилитировать воображение интерпретатора как средство такой интерпретации, мы вынужденно приняли предлагаемые нашими оппонентами правила игры, сфокусировавшись на работе с количественной эмпирикой.

Во-вторых, мы попытались избежать ставшего традиционным отождествления количественного с объективным, а качественного с субъективным¹. Оба этих различия для нас не

¹ Такое отождествление декларируется многими специалистами в области качественной методологии, возводящим генеалогию «качественной парадигмы» к странным образом понимаемому «субъективизму в социальной теории». Обзор «истории качественной парадигмы» см. в Ковалев Е.М., Штейнберг И.Е. Качественные методы в полевых социологических исследованиях. М., 1999.

более чем методологические конструкты, относительные случайности; границы между ними подвижны, и нет никакого незыблемого противоречия, разводящего количественников-объективистов и качественников-субъективистов по разные стороны баррикад. Нам представляется серьезной ошибкой разжигание внутридисциплинарной розни количественников и качественников. Сегодня трудно представить себе по-настоящему масштабное (особенно мониторинговое) исследование, в котором методы опроса не дополнялись бы методами фокус-групп и глубинных интервью. Различие между количественными и качественными методами – это различие инструментально-методическое, оно не проходит непреодолимым препятствием через сферу теории, не создает напряжения при проектировании исследовательского инструментария и по-настоящему значимо лишь на уровне решения конкретных эмпирических задач. Более того, на этапе интерпретации собранных данных транскрипты и массивы тоже не предполагают двух взаимоисключающих перспектив анализа. То, что *интерпретация качественных данных должна быть логически организована так же, как интерпретация данных количественных*, кажется нам необходимой исследовательской аксиомой. Отсутствие выраженной границы между качественным и количественным бросается в глаза именно на этапе интерпретации. Как быть с открытыми вопросами в «количественных» репрезентативных опросах? С одной стороны, ответы респондентов на открытые вопросы кодируются, заносятся в базу данных, обсчитываются и анализируются подобно закрытым. С другой – они записываются на языке самого респондента, могут быть весьма длинными и использоваться как фрагменты транскриптов при написании отчета. Как быть с методом формализованного наблюдения? Наблюдение традиционно относится к качественным методам, но если оно проведено с высокой степенью формализации, его результаты также доступны количественному анализу. Мы не говорим уже об экспертном блоке, который, как правило, содержит и количественную (статистическую) и качественную (оценочную) информацию.

Повторимся: нет никакой разделительной полосы между областями количественного и качественного, скорее речь должна идти о континууме методов — от предельно формализованных опросов до методов с минимальной формализацией собираемых данных вроде глубинных интервью. (Тогда, например, различные типы наблюдения будут занимать на этой шкале весьма удаленные друг от друга позиции.) Различие между качественным и количественным, таким образом, – это различие не качественное, а количественное: различие в степени формализации данных.

Соответственно комплексно спроектированный инструментарий допускает перенос «точки опоры» с количественных методов на качественные, когда изменяется сам объект исследования. В таких случаях возможности формализованного описания объекта снижаются и глубинные интервью или фокус-группы, спроектированные как вспомогательные средства для последующего построения объяснительных моделей, становятся «несущей конструкцией» всего исследования.

Сформулируем этот тезис еще раз: граница между качественными и количественными данными не универсальна, она конструируется в самом исследовании еще на этапе проектирования концепции и исследовательского инструментария. Но то же самое мы можем сказать и о границе объективного/субъективного в интерпретации данных. Объективными полагаются данные статистики и те характеристики респондентов, которые они сами же указывают в «паспортчиках». Показатель «наличие дома компьютера» берется из вопроса «Есть ли у вас дома компьютер?», и ответ на него считается элементом объективной реальности – хотя вероятность того, что респондент ответил, сообразуясь с некоторым субъективным образом самого себя, представляемым интервьюеру (проще говоря, соврал), весьма высока. Так же и субъективными полагаются отнюдь не всегда субъективные параметры, например оценки удовлетворенности школой. Мы говорим о том, что соотношение удовлетворенных/неудовлетворенных потребителей образовательных услуг примерно одинаково во всех кластерах, предполагая, что удовлетворенность – субъективное чувство, которое зависит больше от человека, чем от объекта оценки. Но когда речь идет о репрезентативных выбор-

ках и оценки совпадают по ключевым объективным параметрам, приходится констатировать такую степень интерсубъективности, которая граничит с объективностью. Эту атаку на привычное разграничение субъективное/объективное мы предпринимаем с единственной целью – расшатать расхожую идеологему: социология занимается мнениями, мнения субъективны; но у носителей мнения есть объективные характеристики, поэтому социология должна соотносить субъективное с объективным, объясняя одно через другое. И мнения не столь субъективны, как хотелось бы верить сторонникам разнообразных теорий отражения, и характеристики (вроде статуса, профессии, дохода) не столь объективны, как привыкли думать любители статистических закономерностей. Однако интерпретации эмпирических данных в социологических исследованиях действительно часто выстроены на соотношении субъективного и объективного (например, в цитированном мониторинге – на соотношении «объективных» барьеров и «субъективных» установок). Проблема в том, как это соотношение должно быть проведено.

Первый – «классический» – способ решения данной задачи более всего распространен в опросах общественного мнения. Установки, представления и суждения респондентов здесь полагаются производными от объективных обстоятельств – прежде всего от условий их, респондентов, социального бытия. И если 85% респондентов негативно оценивают качество образования, получаемого их детьми, то происходит это оттого, что они живут в сельской местности и их доход – менее 3000 руб. на человека в семье. Перед мысленным взором аналитика сразу же предстает деревенская школа, в которой может учиться ребенок таких родителей, и их неудовлетворенность качеством образования становится ему «понятна». Если же выяснится, что респонденты эти – люди состоятельные, образованные и весьма высоко стоящие на социальной лестнице, аналитик тут же объяснит их неудовлетворенность высокими требованиями, предъявляемыми к качеству обучения детей. Кем бы ни были родители, «понятность» их мнений гарантируется знанием их статуса, экономического положения, пункта проживания и т.п. Нет такого мнения, которое специалист по опросам не сумел бы объяснить объективными условиями жизни носителя этого мнения. Подобное решение задачи соотношения субъективных и объективных параметров в интерпретации данных кажется нам в чем-то приемлемым (мы покривили бы душой, сказав, что никогда не интерпретировали данные таким образом), но плоским. В его основе лежит слепое доверие к объективному. Суждения же респондентов как бы делегитимируются, лишаются права на автономию.

Второе решение той же задачи уводит в другую крайность – в трансляцию суждений респондентов и придание им статуса конечной реальности. Если респондент говорит: *«Я пришел учиться на МВА не столько для образования – мне его в общем хватает, – а для общения с себе подобными, что ли. Потом нашел там много интересных людей, стали как-то контакты завязываться. Это самое ценное, что я оттуда вынес...»* – и таких респондентов оказывается более одного, исследователь, не колеблясь, делает вывод: «В современной России школы бизнес-администрирования не столько выполняют функцию образовательных учреждений, сколько играют роль клубов по интересам и социальных узлов, в которых завязываются полезные профессиональные отношения». Подобно тому, как в основе первого решения лежит слепая вера исследователя в объективное, данный ход покоится на искреннем доверии к словам респондента. Мнение опрошенного провозглашается конечной реальностью, «официальной правдой», которую социолог пытается донести до аудитории. Он становится выразителем совокупного мнения всех своих респондентов, и именно мнения (установки, отношения, мотивы, представления, ожидания, планы) транслируются в его отчетах. Социологическое исследование, таким образом, превращается в индустрию делегированных суждений, где социолог говорит от лица респондентов, делегировавших непосредственно ему некоторое знание. (Впрочем, «комплекс Прометея» – профессиональное заболевание не одних только социологов, скорее это атрибут журналистского стиля рассуждения, контрабандой пронесенный в социологическую науку.)

Было бы упрощением сказать, что первая крайность оказывается ближе тем, кто работает с количественными методами (прежде всего с опросами), а вторая – представителям так на-

зываемой качественной парадигмы. В действительности конструкция «объективное/субъективное» не совпадает с конструкцией «количественное/качественное». Например, в модели «интерпретация как трансляция суждений» легко прийти к выводу о высоком качестве такого образования, которое считают качественным сами потребители. Данный вывод (по сути – транслирование вывода респондентов) можно сделать и по итогам интерпретации данных количественного исследования. И наоборот, приобрести «объективное знание» реальных случаев конкретной практики можно из транскриптов интервью с ответственными людьми.

Впрочем, о проблеме совместимости интерпретаций количественных и качественных данных мы уже говорили. Так что напомним исходную постановку вопроса: если социологическая интерпретация неизбежно связана с соотношением объективного и субъективного, в какой логической модели это соотношение должно быть организовано? Две упомянутые модели кажутся нам слабыми в силу своей ограниченности: в них конечной реальностью провозглашаются либо конкретные объективные условия, либо субъективные человеческие мнения. Однако они по крайней мере дают готовый рецепт: что через что должно быть проинтерпретировано. У нас такого готового рецепта нет. Каждая «игра», каждая концептуальная рамка задает свои правила соотношения. (Например, в мониторинге доступности качественного образования мотивация респондентов и их информированность рассматривались как ресурсы преодоления объективно существующих ограничений или как катализаторы неравенства жизненных шансов.) Повторимся: модель соотношения объективных и субъективных показателей предписывается теоретической логикой исследования. Сформулированное ранее требование, согласно которому интерпретация качественных данных должна быть организована в той же логике, что и интерпретация данных количественных, – это *требование сохранения единства логики интерпретации*. Каждый раз, говоря о том, что качественные данные требуют принципиально иного способа рассмотрения, нежели «сухие цифры», настаивая на особом статусе «глубинной» информации, почерпнутой с самого дна социальной реальности, мы подрываем предпосылки для создания такой единой логической организации.

Этот тезис не бесспорен. Действительно, довольно трудно не заметить различий между массивом необработанных данных и транскриптом только что расшифрованной стенограммы глубинного интервью. Пропасть между этими типами «сырого знания» кажется непреодолимой. Однако если сформулировать алгоритм работы с транскриптом глубинного интервью или с видеозаписью фокус-группы и сравнить его с алгоритмом работы с количественными данными, мы обнаружим гораздо больше сходств, чем различий. Анализируя транскрипт, исследователь не пересказывает его своими, более академическими словами, он вычленяет релевантные элементы текста (тематические единицы), проверяет их общезначимость (Как часто данный вопрос затрагивают респонденты? Насколько «больной» является эта тема, поднятая на трех фокус-группах?), выстраивает композицию (Какое развитие получает данная тема в том или ином транскрипте?), соотносит темы между собой, наконец, предлагает свои сценарии упорядочивания композиционных и тематических единиц.

В значительной степени метафора шахматной игры не теряет здесь своей объяснительной силы: идет ли работа с транскриптами интервью или с массивом количественных данных, исследователь совершает серию аналитических ходов, не растворяясь в своем материале, но вступая с ним в противоборство. Различия опять же методические: инструменты с низкой формализацией более пригодны для работы с «тонкими материями» (например, для реконструкции специфического видения предмета, которым руководствуются представители изучаемой социальной группы), инструменты с высокой степенью формализации более приспособлены для картографирования предмета, создания его обобщенного образа. Однако, как бы ни различались типы «сырого знания» (стенограммы и массивы), рецепты их интерпретации весьма похожи.

Что служит фундаментом такого единства логики интерпретации? Прежде всего уже упоминавшаяся нами концептуальная сообразность – соответствие интерпретации базовому языку исследования. Рискнем предположить, что и качественный, и количественный сепара-

тизм – навязчивое противопоставление друг другу двух типов методов – это проявления крайней эмпиристской позиции, признающей лишь эмпирическую сообразность социологической интерпретации. Мыслить два типа инструментов сбора данных как взаимоисключающие можно лишь при условии, что сами данные полагаются источником такой интерпретации. Тогда различия в инструментах гипертрофируются и приобретают мировоззренческий характер на основании различий в их взаимодействии с объектом. Мы же предлагаем сфокусироваться на отношении концепта и операнта – тогда мнимая дилемма выбора между якобы принципиально различными инструментами сбора данных будет снята (вернее, останется как проблема чисто инструментальная). В теоретически продуманном исследовании количественные и качественные методы не выталкивают друг друга из инструментария и не соперничают за право приоритета, они сосуществуют как различные аналитические конструкции, каждая из которых при определенных обстоятельствах может стать опорной. В уже упомянутом проекте по исследованию доступности качественного образования мы интерпретировали данные о доступности качественного образования в учреждениях НПО – анализ транскриптов интервью и фокус-групп позволил понять, как именно неравенство жизненных шансов учащихся профучилищ тематизировано в дискурсе их преподавателей, родителей, будущих работодателей. Выделенные тематические блоки – такие же элементарные смысловые единицы интерпретации, как линейные или кластерные распределения. Однако в какой мере подобные тематические элементы могут стать предметом обобщения? Насколько они доступны генерализации?

Очевидно, генерализация в случае со слабо формализованными данными не может быть столь же масштабной, как и в случае с результатами репрезентативного опроса. Всякое обобщение на материале, почерпнутом из транскриптов, должно быть сделано крайне осторожно. Однако это не означает, что единственный способ работы при интерпретации качественных данных – детализация и уточнение выявленных в ходе масштабных опросов закономерностей. Тематические блоки, смысловые единицы повествований могут стать материалом для индуктивного рассмотрения – движения от частного к общему, от случайных эпизодов, описанных информантами, к некоей целостной картине. Но здесь уместно повторить то, что ранее было сказано применительно к количественным данным: интерпретация есть преобразование эмпирических данных по правилам избранного теоретического языка. И именно правилами теоретического языка определяются возможности интерпретации аналитически вычлененных тематических элементов. Можно ли говорить о том, что и сама интерпретация социологических данных складывается из некоторых элементов (подобно тому, как элементом инструментария является оперант, а элементом концепции – концепт)? Или все же правильнее не выделять в интерпретации самостоятельных структурных блоков, поскольку ее структура не автономна – это сумма интерпретаций эмпирических единиц (тем, нарративов, распределений, зависимостей и т.п.)? Такая формулировка проблемы отчасти возвращает нас к вопросу о соотношении эмпирических данных и их интерпретации, отчасти ставит фундаментальную проблему о роли повествования в научном тексте.

Начнем с простого. Поскольку интерпретация – не «отражение» эмпирических данных (а их преобразование по правилам избранного теоретического языка), организована она несколько сложнее, нежели линейная последовательность беспристрастно излагаемых фактов. Сами факты – «20% опрошенных работодателей недовольны подготовкой выпускников вузов» – ничего не говорят о том, в каком порядке они должны быть изложены, как соотнесены между собой, какие из этого соотнесения должны быть сделаны выводы и т.п. Таким образом, при построении интерпретации приходится решать ряд задач, не имеющих прямого отношения к содержанию собранных данных, в том числе задач композиционного характера. И здесь нам кажется уместным прибегнуть к предложенному еще школой русских формалистов различению *фабулы* и *сюжета*.

Фабула – это то, «как все было на самом деле», это «реальное» положение вещей, состояний и практик, требующее интерпретации: само по себе оно ничего не говорит. В художественном тексте фабула представляет собой «настоящую» хронологическую последователь-

ность событий, которые затем преломляются, связываются, конфигурируются в произведении. Аналогичным образом фабулу текста социологической интерпретации образуют эмпирические данные – достоверные свидетельства некоторых процессов, ситуаций, тенденций, собранные в ходе исследования.

Напротив, сюжет – это «история», как она повествуется, «...со всеми временными смещениями (т.е. прыжками вперед или на зад), описаниями, обсуждениями, замечаниями в скобках, а также со всеми языковыми приемами»¹. Интерпретация социологических данных всегда в той или иной степени сюжетосообразна: в ней можно найти композиционные решения, сконструированные в повествовании связи между зафиксированными явлениями, обоснованные ходом самого «рассказа» выводы etc. С художественным текстом социологическую интерпретацию роднит наличие в ней *интриги*: повествование разворачивается от описаний к объяснениям, заставляя даже весьма дистанцированного читателя все глубже погружаться в предмет (интерпретация, не содержащая интриги, вряд ли вообще будет дочитана до конца). В этом смысле текст социологической интерпретации насквозь повествователен; по справедливому замечанию У. Эко, «повествование имеется даже в химическом тексте Ч. Пирса, где речь идет о производстве лития»². Логика интерпретации несводима к логике эмпирики, как логика сюжета несводима к логике фабулы. Именно сюжет, на наш взгляд, является единицей интерпретации. Правда, слово «сюжет» употребляется здесь скорее в обиходном, чем в литературоведческом смысле: «сюжет с позицией работодателей должен быть развит дальше», «сюжет переноса кластерной модели в сферу НПО требует отсылки к...» и т.п. Интерпретация соткана из сюжетов, как инструментарий – из оперантов.

Не подрывает ли наш тезис о «сюжетосообразности» социологической интерпретации само основание научности – идею рационального доказательства? «В социологии, – писал Г.С. Батыгин³, – чаще всего приходится заменять логическое доказательство *нарративом* (*narratio*, лат. – повествование) – рассказом о том, какова связь между переменными: производительными силами и производственными отношениями, мирской аскезой и рациональным предпринимательством, брахицефалией и психологией «одиноким толпы». Логические и статистические процедуры уступают здесь место историческим иллюстрациям, литературным аллегориям и описаниям «случаев из жизни». Доказательность заменяется риторической убедительностью». По мнению Г.С. Батыгина, повествовательная природа интерпретации подменяет доказательство убеждением, истину – правдоподобием⁴.

Критический посыл в адрес трактовки социологической интерпретации как особого способа повествования понятен. Предполагается, что данный подход сводит «научное объяснение к семантическому и отвергает нормативные критерии сравнения и оценки различных объяснений»⁵. Однако нам ближе прямо противоположный тезис: всякие критерии сопоставления различных социологических объяснений возможны именно потому, что они нарративно выражены и зафиксированы в инвариантных объяснительных схемах – теоретико-повествовательных конструкциях.

Данная позиция отсылает к теории интерпретации, предложенной П. Рикером⁶. По убеждению Рикера, сам человеческий опыт имеет повествовательную природу, и повествование настолько востребовано научной теорией, насколько теория связана с такого рода фундамен-

¹ См. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. М.; СПб., 2005. С. 55–60, а также главу «Сюжет» в Руднев В.П. Прочь от реальности: исследования по философии текста. М., 2000.

² Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. М.; СПб., 2005. С.59.

³ Батыгин Г.С. Лекции по методологии социологических исследований. М., 1995. С. 63. См. также исключительно интересные рассуждения Г.С. Батыгина о нарративе как форме представления знания и обоснования вывода в социологическом исследовании (Там же).

⁴ Хотя даже при таком критическом отношении к повествовательности он признает, что к нарративу как форме представления знания социологи прибегают чаще всего.)

⁵ Девятко И.Ф. Модели объяснения и логика социологического исследования. М., 1996. С. 53] См. также Борисенкова А.В. Теория повествования Поля Рикера: от нарративной организации опыта к нарративным основаниям научного знания // Социологическое обозрение. 2007. Т. 6. № 1.

⁶ Рикер П. Герменевтика и метод социальных наук // Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. М., 1995; Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике: пер. с фр. М., 2002.

тальным опытом. Интерпретация, по Рикеру, включает несколько стадий: *префигуративную* (здесь значимые эмпирические данные отделяются от незначимых, происходит маркирование фактов как релевантных или нерелевантных), *конфигуративную* (стадия построения сюжета, здесь собирается конфигурация релевантных фактов) и *рефигуративную* (сюжеты развиваются, трансформируются и отбрасываются при «обкатке» предложенной интерпретации в обсуждении с коллегами, экспертами и т.п.)¹ Именно поэтому столь значим выбор композиции при написании раздела «Интерпретация результатов» в заключительном отчете. Установление порядка изложения, структурирование материала интерпретации, конфигурация значимых эмпирических данных – это отнюдь не техническая задача. Интерпретация данных может включать множество пересекающихся, дополняющих друг друга и даже параллельных сюжетных линий. Но «твердым ядром» таких текстов является теоретико-повествовательная конструкция, объяснительная модель. Этот согласованный с исходной концептуальной рамкой и полученными эмпирическими данными нарратив делает возможным следующий (и последний) ход исследовательской процедуры – разработку рекомендаций.

Вишневский С.Ю., д.с.н., проф.,

УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н.Ельцина (Екатеринбург)

Призвание – педагог

В условиях социальной трансформации российского общества *проблема призвания* оказалась в центре дискуссий. Обсуждаются призвание, назначение и роль России в современном мире, пути их реализации. Говорится о назначении и миссии различных политических лидеров и партий, об их соответствии или несоответствии стоящим перед обществом на исторически переходном этапе задачам. Вновь, как и в переломные эпохи XIX и XX вв., рассматривается вопрос: достойна ли или нет современная российская интеллигенция, деятели науки и культуры своего высокого призвания, предназначения – быть «властителями умов, настроений»? Не «забывают» ли они свое «призвание» – «приносить людям смех и радость»? Особую значимость приобретает проблема *призвания педагогов* – самой массовой из профессий работников интеллектуального труда.

Обращение к проблематике гражданского общества по-новому актуализирует традиционное, российское – «О, кто ж теперь назовет человеку высокое призвание его» (Н.А. Некрасов). Свою лепту вносят и исследователи в области теории и практики менеджмента, ставя проблемы призвания (миссии) организации и призвания (роли, функций) её лидеров, менеджеров. Одна из центральных тем социологии труда, социологии образования и социологии молодежи – профессиональное призвание как склонность, внутреннее влечение к какой-либо профессии и убежденность, что она «подходит» человеку, что он обладает необходимыми для этого способностями. В «Журнале социологии и социальной антропологии»² введена специальная рубрика «Социология: профессия и призвание».

Социологическое исследование призвания современного педагога предполагает анализ понятия и феномена «призвания» с теоретико-методологических позиций социологии. Во многом это актуализировано дискуссией о теоретическом самоопределении современной социологии. В центре её оказались разнообразные вопросы и проблемы:

- «Эпоха, в которой сформировалась классическая социология, подходит к концу» (А.Ф. Филиппов).
- «Действительно ли теоретическая социология претерпевает кризис, а социология как наука теряет свои границы? Возможно ли объяснить сегодняшний мир с помощью социологических концепций? В какой степени плодотворно их разнообразие?» (Л.М. Дробижева).

¹ Рикер П. Время и рассказ. Т. 1–2: пер. с фр. М. СПб., 1998. С. 49–53.

² См.: Социология: профессия и призвание. Интервью с Р. Сведбергом // Журнал социологии и социальной антропологии. Т. V. 2002. №2; Социология: профессия и призвание. Интервью с С. И. Голодом // Там же. №3; Социология: профессия и призвание. Интервью с профессором Т. Лукманом // Там же. №4.

- «Невозможно начинать с построения теории до того, как возникнут, будут сформулированы и осмыслены реальные проблемы, которыми эта наука должна заниматься» (Ю.Н. Давыдов);
- «Многообразие, сложность современного мира и, как следствие, существование нескольких метапарадигм в области социологии – важная характеристика современного теоретического знания» (В.А. Ядов);
- «Сегодня существует опасность, высказанная А. Туреном, – не достигнем ли мы такого уровня многообразия и толкования, что перестанем понимать друг друга? Такая опасность реальна, если мы не будем представлять, что наша наука – принципиальное целое, при всем многообразии точек зрения» (Ж.Т. Тощенко)¹ и др.

В вопросе «Что такое социология?» переплетаются представления *о науке, теории, методе и предмете*. Характерны мнения, высказанные в рамках дискуссии «Основные категории современной социологической мысли: единство и многообразие»: «Комплексный анализ проблемы понятийного аппарата выявил трудности на всех уровнях социологического знания. Меняется традиционный объект социологии: общество становится глобальным и в то же время дифференцированным. Так как этот процесс протекает противоречиво, это приводит к изменению взглядов на привычное для социологов «национальное» общество, привязанное к конкретной стране. Такая подвижка наиболее существенно влияет на предмет социологии... Социология как наука стала мультипарадигмальной. Каждая парадигма порождает соответствующее ей «парадигмальное созвездие понятий»... Множащиеся частные теории... воспроизводят с необходимостью собственный и часто весьма специфический аппарат познания социальных процессов»².

Важный момент самоопределения социологии – понимание общества как сложной *процессуальной реальности взаимодействия индивидуального и социального*. Именно это позволяет социологии принимать во внимание «всю сложность и реалистическое многоцветье палитры социальной жизни»³. С нашей точки зрения, для сегодняшнего состояния современной социологии оптимальным является подход, суть которого наиболее ярко выразил Ж.Т. Тощенко: «Особенность современного этапа определения теоретико-методологических основ социологии состоит в том, что в современном мире происходит рост роли и значения субъективного фактора, что не может не влиять на базовые понятия социологической науки. Вместе с тем, проблема понятий тесно связана с поиском ответа на вопрос: существует ли единая социологическая теория или их много? Если их много (что, на наш взгляд, хорошо), то встает вопрос о том, как использовать эти понятия»⁴. В рамках такого подхода представляется целесообразным усовершенствовать и категориальный аппарат социологии, в котором достойное место должна занять и категория «призвание».

Необходимо обращаться к *историческим* истокам той или иной социологической категории. Это в полной мере относится и к категории «призвание». И тут исследователь сталкивается с определенным противоречием. Приоритет введения проблематики «призвания» в социологическую науку и придания понятию «призвание» статуса социологической категории принадлежит выдающемуся немецкому социологу М.Веберу, который ввел в теоретический оборот социологии понятие «призвание». Конечно, это не означает, что до него это понятие (или близкие к нему по смыслу – предназначение, назначение) не употреблялось – в том числе и в социально-философском или теоретико-социологическом смысле.

Напротив, это была одна из постоянных тем немецких мыслителей XIX века. Достаточно указать на работы Фихте «Несколько лекций о назначении ученого» и «Назначение человека». В отличие от теоретических работ Фихте эти труды носят *социологический* характер (до возникновения слова «социология» и институционального становления социологии как отличной от философии науки). Фихте относил «*общественное стремление*» (желание принять

¹ См.: В Институте социологии РАН /Социс. 2003. №10. С.139-143.

² О понятийном аппарате современной социологии // Социс. 2003. №2. С.139.

³ Лапин Н.И. Пути России: Социокультурные трансформации. М., 2000. С.18.

⁴ Тощенко Ж.Т. О понятийном аппарате социологии // Социс. 2002. №9. С.5.

другие, кроме себя, разумные существа, ему подобные) к «основным стремлениям человека». Определяющее условие его реализации таково: «их он может принять только при том условии, что вступает с ними в сообщество». С этим и соотносил Фихте *«социальное назначение»*: «Человек предназначен для жизни в обществе; он должен жить в обществе, он не полный законченный человек и противоречит самому себе, если он живет изолированно». В плане проблематики призвания педагога позиция Фихте – важный ориентир: *призвание, назначение педагога неотделимы от его социализирующей роли*.

И все-таки именно М.Вебер был первым социологом, в чьем творчестве «призвание» стало одним из наиболее важных теоретических понятий. Уже в «Протестантской этике и духе капитализма» он, отталкиваясь от использования Лютером понятия «призвание» в переводе Библии, специально – социологически – рассматривает «концепцию призвания у Лютера»¹. Эта же линия прослеживается и вырастает в целостную социологическую концепцию в его работах «Политика как призвание и профессия», «Наука как призвание и профессия»². Немалый вклад в обоснование концепции призвания внесли классики социологии Э.Дюркгейм, Х. Ортега-и-Гассет. На философско - социологическом уровне проблему призвания рассматривают и ряд современных социологов – особенно П. Бурдьё и Л.Н. Коган. И все-таки в теоретико- методологической разработке данной категории и её эмпирической интерпретации еще много неисследованного, неизученного. Достаточно сказать, что практически отсутствуют монографии и серьезные публикации, специально посвященные анализу призвания как социологической категории и социального феномена. Это явно расходится с реальной исследовательской социологической практикой, где «призвание» и сходные с ним по смыслу и значению понятия широко распространены.

Проблематика призвания педагогов (важного отряда интеллигенции) соотносима с *дискуссиями о месте и роли (назначении!?) интеллигенции*. Долгое время реализовалась установка, выраженная еще в известной формуле Н.К. Михайловского: «Мы – интеллигенция, потому что мы многое знаем, обо многом размышляем, по профессии занимаемся наукой, искусством, публицистикой». Близким был и подход Н.А. Бердяева³: «Интеллигенция не есть социальный класс... Интеллигенция была идеалистическим классом, классом людей, целиком увлеченных идеями и готовых во имя своих идей на тюрьму, на каторгу, на казнь». Типичным является анализ противоречивости социального статуса гуманитарной интеллигенции. По оценке О.Н. Козловой, «гуманитарная интеллигенция – «думающий и чувствующий аппарат нации» (П.Н. Миллюков) - призвана стратегически служить эталоном нравственности. И одновременно в определенной мере тактически она *отозвана* от этого рыночным и постмодернистским настоящим. Такая противоречивость времен – настоящего и будущего – в современной социокультурной ситуации является закономерной. Она рассмотрена П.А. Сорокиным и определена им как «закон поляризации». Вероятно, именно гуманитарная интеллигенция и призвана быть этим «позитивно поляризованным сегментом популяции». Нынешнее – среднее, по мнению Козловой, - положение гуманитарной интеллигенции «не соответствует той авангардной роли», которую она «призвана сыграть в социокультурном процессе в XXI веке». К близким выводам приходит и В.Ф. Левичева, рассматривая происходящий «отказ от так называемой «исторической миссии» интеллигенции – быть экспертом принимаемых общенациональных решений, служить источником, социальным носителем и транслятором эталонных ценностных ориентиров, социальных норм и стандартов, вырабатывать нормативные стилевые характеристики гражданской жизни». Если отвлечься от кризисного ракурса («отказ»!), то Левичевой социологически точно и четко (открывая возможности для эмпирической интерпретации) дана характеристика концепции «призвания» («исторической миссии») интеллигенции, сформировавшейся в отечественной социологии. Дальнейшим развитием её подхода можно считать высказанные в ходе рассматриваемой

¹ Вебер М. Избранные произведения. М.1990. С.96 -106.

² Там же. С. 644-735.

³ Цит. по: Орлов С.Б. Интеллигенция как мифологический феномен. Историко-социологический анализ// Социс. 2001.№11. С.54; Бердяев Н.А. Русская идея. М., 2000. С.24.

дискуссии идеи Э.Ф. Макаревича («служение идеалу, жертвенность, готовность идти на подвиг или даже на преступление ради идеи») и В.А. Лукова («функциональное назначение интеллигенции изменяется как в российском, так и в глобальном мировом контексте»)¹. За этой общей характеристикой – противоречивость социального статуса современного педагога.

Проблематика «призвания» связана с педагогической деятельностью и с учетом роли педагогов в профессиональной ориентации, профессиональном выборе и профессиональном самоопределении молодежи. Призвание обычно воспринималось как само по себе разумеющееся – в смысле «соответствует склонностям, способностям человека». В рамках социологических исследований важно определить мотивацию выбора будущей профессии: имеет ли он инструментальный характер или оказывается самоцелью, внутренней потребностью, определяется ли советом родителей, педагогов, представителей работодателей или случайными причинами.

Наконец, нередко социологи подчеркивают: *призвание – функциональное назначение, предназначение или миссию – тех или иных социальных институтов (образование, семья, религия, политика)*. Типичен вывод: «Образование призвано выполнять ряд социальных функций и, прежде всего, социального контроля за распределением индивидов по социальным слоям, стратам в соответствии с уровнем и качеством полученного образования (П.Сорокин). Эти функции должны обеспечивать стабильность и устойчивость социума. С другой стороны, образование призвано (и это особенно становится заметно в период трансформации современного российского общества, характеризующегося все большим проникновением рыночных отношений во все сферы его жизнедеятельности) удовлетворять запросы индивидов. Такие функции, как сервисная, социокультурная, прагматическая, способствуют адаптации индивида к быстроменяющимся условиям жизни, социальной защите от возможных неудач на жизненном пути»². В рамках данного подхода призвание рассматривается и *применительно к людям, осуществляющим эту институционализированную деятельность*. Такая линия была намечена уже Вебером: от политики и науки как профессии и призвания – к призванию политиков и ученых. И, соответственно, – от призвания образования к призванию педагогов.

Обращаясь к истории становления категории «призвание», подчеркнем: Вебер на примере этого понятия показывает богатейшие *возможности лингво-семантического анализа* социологических категорий. Рассматривая использование понятия «призвание» Лютером, Вебер раскрывает исторические корни становления и обогащения данного понятия. В древнееврейском языке оно имело первоначально *конкретно-функциональный смысл*: функции священнослужителя, занятия должностного лица, служебные обязанности чиновника, функции ремесленников и т.д. «Совершенно очевидно, – отмечал М.Вебер, – что в немецком слове «Beruf» и, быть может, в еще большей степени в английском слове «calling» наряду с другими мотивами звучит религиозный мотив – представление о поставленной Богом задаче, и звучит он тем сильнее, чем больше в каждом конкретном случае подчеркивается это слово». Следующий шаг – обобщение, соотнесение с любой «профессиональной деятельностью». Другая – содержательная – линия развития данного понятия: *от «задания» – к «предназначенному», «указанному», к «предназначению», «назначению»*. Особенностью этой линии являлось усиление этической окраски понятия. Одновременно проявлялась и уже отмеченная тенденция: от конкретного («исполнение *Божьих* заветов») – к обобщению («обязанности вообще»). При этом понятие лишалось *религиозной* окраски и соотносилось с *мирским* существованием. Наконец, Вебер обратил внимание и на крайне важное с социологической точки зрения *раздвоение смысла понятия* «призвание» на *внешнее* (занятие, профессия, ремесло, социальное положение) и *внутреннее* (идущее от латыни, от Цицерона – «non intelligit quid profiteatur» – «он не понимает, в чем его призвание» – и развитое в испанском *vocacion* и итальянском *vocazione, chiamamento*) – «призвание к чему-нибудь»; реализация обязанно-

¹ Социальный статус и имидж гуманитарной интеллигенции: иллюзии и реальность («Круглый стол») // Социс. 2001. №11. с.59, 60, 63.

² Сорокина Н.Д. Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студентов// Социс. 2003. №10. С.55.

стей, предписанных призванием человека; выбор профессии¹. В использованном Лютером немецком Beruf, в английском vocation, calling оба эти смысла объединились.

Отталкиваясь от историко-лингвистического анализа призвания Вебером, обратимся к *предметному полю призвания*, очерченному его разнообразными семантическими значениями в современных языках. В современной социологии наряду с призванием (или вместо него) употребляются «репутация», «мастерство», «миссия», «престиж», «стремление следовать своим склонностям», «назначение», «предназначение» и другие, близкие по смыслу понятия. Гораздо реже встречаются попытки выделить специфически социологическое определение призвания. В частности, Т. Лоусон и Дж. Гэррод² определяют призвание как «часть идеологии профессионалов, которые заявляют, что выполняют свою работу не потому, что получают за неё хорошее вознаграждение, а потому, что им свойственно стремление к определенному роду занятий».

Многозначность понятия «призвание» определяет и многоаспектность анализа проблемы призвания в современной социологии. Осознается сложность определения самого призвания. Призвание существует функционально на пересечении различных представлений и самооценок. Рассматривается несколько форм и видов призвания. Современные социологи при анализе проблемы призвания должны задействовать богатейший арсенал социологических средств, применение которых в единстве и покажет предметное поле призвания.

Исходным ориентиром могут выступать идеи М.Вебера. Можно даже сказать, что работы о призвании есть постоянный лейтмотив его социологических размышлений. Рассматривая понятие «призвание», Вебер пытается показать, как конкретно работают его методологические принципы в социологии. «Эмпирическая наука никого не может научить тому, что он *должен* делать, – подчеркивает Вебер, – она указывает только на то, что он *может*, а при известных обстоятельствах на то, что он *хочет* совершить». Как следует из этого высказывания *реальности долженствования, возможности и желания не совпадают между собой.* Форма этого несовпадения может быть разной: начиная от переплетенности и кончая полным разрывом. Конкретным анализом этого несовпадения и должна заниматься понимающая социология.

Прежде чем, фиксировать различие между долгом, возможностью и желанием можно и нужно спросить: а в чем их единство? Объединяет их то, что они все вместе противостоят необходимости, понятой как причинный переход от настоящего к будущему. Ключевой становится проблема времени как единства объективности и человеческой деятельности. В таком случае, мы получаем следующее. Связь между тем, что «*есть*», и тем, что «*будет*», становится многозначной. Это многообразие понимается благодаря концепции «*идеального типа*». Конструирование «идеального типа» позволяет объяснить конкретные явления. Одновременно видоизменяется и *социологическая концепция темпоральности*. Специфика этого

¹ Вебер М. Избранные произведения. М.1990. Примечания. С.122-125.

² Наиболее полными являются словари-тезаурусы. В английском языке «calling»(призвание) соотносится со словами business (дело, занятие, деловой человек, профессия, коммерческая деятельность, деловитость), career (карьера, деятельность, успех, быстрое движение), employment (служба, занятие, работа, занятость), job (работа, труд, задание, урок), line of work (занятие, род деятельности, специальность), métier (занятие, профессия, ремесло), occupation (занятия, род занятий, профессия), profession (профессия, лица какой-либо профессии, вероисповедание), pursuit (занятие, преследование), trade (занятие, ремесло, профессия), vocation (профессия, призвание, склонность к чему-либо), work (работа, труд, занятие, действие, поступок, произведение). В толковых словарях русского языка рассматриваются и более широкие значения призвания – склонность, способность, внутреннее влечение к какому-либо делу, профессии – при обладании или при убеждении, что обладаешь нужными для этого способностями; роль, задача, предназначение; признание, что профессия подходит человеку, что у него большие способности именно к этому занятию; предназначение, смысл жизни; в религиозной литературе – услышать приказание Бога, выполнять определенное служение. См.: Oxford Paperback Dictionary Thesaurus & Wordpower Quider. Oxford. 2001. P.167. Современный толковый словарь русского языка. СПб. 2003. С.610. Толковый словарь русского языка /под ред. Д.В. Дмитриева. М. 2003. С.631. Толковый словарь русского языка /под ред. Д.Н. Ушакова. Т.III. М., 2000. С.793 и др.; Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском и чешском языках (редактор – координатор Г.В. Осипов). М. 2000. С.261 и др.; Лоусон Т., Гэррод Дж. Социология. А –Я. Словарь-справочник. Пер. с англ. М., 2000. С.348.

подхода – время рассматривается в непосредственном единстве с вечностью. Как справедливо отмечал Л.Н. Коган: «Думается, не существует альтернативы: либо время, либо Вечность. Еще раз хочется подчеркнуть, нет ни времени, оторванного от Вечности, ни Вечности вне времени. Вселенная полна загадок, и связь времени и Вечности – одна из наиболее сложных и увлекательных»¹. Для Вебера связь времени и Вечности носит *ценностную* окраску. Настоящее и будущее связываются ценностью. Если научное познание понимает будущее как состояние настоящего, то теория ценности пытается понять будущее само по себе. Становится понятным противопоставление Вебером *традиции и новации*. Ключевым является понятие изменение: что не изменяется, то традиционно; обновление требует изменения. Это позволяет лучше понять основную идею, которую пытается реализовать М.Вебер, вводя понятие «призвание». Ключевым для Вебера является ответ на вопрос: «Каким образом выросший в католической культуре и добившийся в ней определенного статуса М. Лютер совершает действия, которые: видоизменяют западное христианство; вводят новую доктрину – протестантизм; создают новую форму организации верующих – протестантскую церковь?» Если бы это касалось внутренней проблемы одного человека, то вряд ли был бы необходим социологический анализ. Но действия М. Лютера (как оказалось) выражали общественные потребности, что говорит об *отличии проблемы призвания от понятия призвания*.

Вебера интересует не столько изменение само по себе, сколько *способы* этого изменения. Рассматривая человеческие способности – *чувство, разум и веру* – как деятельности, Вебер справедливо подчеркивает их *различную процессуальность*. В результате получается модель человеческой деятельности, состоящая из следующих предметно-процессуальных образований: традиционная, аффектационная, целерациональная и ценностнорациональная деятельности. При этом различаются привычка, эмоция, ценность и цель. Каждая составляющая имеет свое отношение с проблемой времени и – как следствие этого – свою неповторимую ритмику. Соединение человеческих способностей с различным протеканием времени вносит эвристический нюанс в концепцию социологической темпоральности и социологического анализа призвания. Несмотря на это, нужно отметить наиболее «узкое» место в данной концепции. Выделение видов человеческой деятельности осуществляется как разграничение человеческих способностей. Это *человек* чувствует, размышляет, осмысляет, оценивает. Но правомерно ли переносить его характеристики на общество? Не получаем ли мы тут аналогию общества и человека? Эти вопросы предполагают понимание общества как не только *совокупности индивидов*, но и – что не менее важно – *связи и отношений между ними*.

Важные коррективы в теорию призвания вносит и веберовская концепция «харизматического» лидера: «Нас интересует, прежде всего, господство, основанное на преданности тех, кто подчиняется чисто личной «харизме» «вождя». Ибо здесь коренится мысль о *призвании* в его высшем выражении. Преданность харизме пророка или вождя на войне, или выдающегося демагога в народном собрании или парламенте как раз и означает, что человек подобного типа считается внутренне «призванным» руководителем людей, что последние подчиняются ему не в силу обычая или установления, но потому, что верят в него». Итак, в *призвании* подчеркивается *целостность внутренней и внешней сторон*: внутреннее призвание харизматического лидера неотделимо от внешнего подчинения ему, основанного не на обычае или законе, а на доверии. Но одновременно Вебером ставится вопрос и об *ответственности лидера*, выбравшего свое призвание: «ответственности, отклонить которую или сбросить её с себя он не может и не имеет права»². Как созвучно это принципу А. Сент-Экзюпери - «Мы в ответе за всех, кого приручили!» Как справедливо это применительно к призванию педагога: «Мы в ответе за всех, кого обучаем».

Концепция «призвания», как она изложена М.Вебером, насквозь темпоральна. В самом деле, «если мы проследим историческую эволюцию этого слова во всех культурных языках мира, то окажется, что у народов, тяготеющих в преобладающей своей части к католицизму, как и у народов классической древности, отсутствует понятие, аналогичное тому, что в не-

¹ Коган Л.Н. Вечность. Екатеринбург. 1994. с.72.

² Вебер М. Избранные произведения. М. 1990. С. 628, 666.

мецком языке именуется «*Beruf*», в смысле определенного жизненного положения, четко ограниченной сферы деятельности, тогда как оно существует у всех протестантских (по преимуществу) народов». Концепция темпоральности связана с определенным жизненным положением. Данная констатация позволяет говорить об *экзистенциальности концепции «призвания»*. Это еще раз подчеркивает требование Вебера понимать вероисповедание не только в историко-политическом положении, но и как устойчивое внутреннее своеобразие. А это – в свою очередь – выводит постановку проблемы времени не только как познавательной (т.е. затрагивающей, прежде всего знание), но и одновременно проблемой веры и убеждений. Заслуга Вебера в данном случае – постановка проблемы «*время и вера*», когда время становится проблемой целостного человеческого сознания, включающего в себя знания, мнения и убеждения.

И, наконец, «призвание» связано с четко *ограниченной сферой деятельности*. Поэтому связь между настоящим и будущим есть не столько сфера долга, желания или возможности, сколько реальное осуществление этой связи в человеческой деятельности. Вебер ставит и по своему решает непростую для ученого-социолога задачу. Понятие «призвания» рассматривается: конкретно-исторически, связывается с определенным источником возникновения, берется как принадлежность целостному человеку и реализуется в человеческой деятельности. Все эти моменты в социологии Вебера взаимосвязаны, но не присутствуют в эксплицированном виде. И важная задача исследователя творчества Вебера – показать эту взаимосвязь. «Новым, – развивает Вебер идею призвания, – является не только значение данного слова, нова (что, в общем, вероятно, известно) и сама *идея*, созданная Реформацией. Безусловно, новым было, однако, следующее: в этом понятии заключена оценка, согласно которой выполнение долга в рамках мирской профессии рассматривается как наивысшая задача нравственной жизни человека»¹. Подчеркнем, что – тем самым – Вебер акцентирует нравственно-этический аспект профессиональной деятельности, что с учетом социальной роли педагогов особенно значимо в их профессии, в которой обучение и воспитание взаимосвязано.

Субъективное призвание можно понимать как назначение. Но в отличие от Фихте, пытающегося дедуцировать назначение как понятие, Вебер справедливо утверждает: «Без страстного упоения, вызывающего улыбку у всякого постороннего человека, без страсти и убежденности в том, что «должны были пройти тысячелетия, прежде чем появился ты, и другие тысячелетия молчаливо ждут», удастся ли тебе твоя догадка, – без этого человек не имеет призвания к науке, и пусть он занимается чем-нибудь другим. Ибо для человека не имеет никакой цены то, что он не может делать со страстью»². Возможно, именно в этих словах Вебера («делать свое дело со страстью») можно найти объяснение тому факту, что даже в самые сложные 1990-е гг., даже сталкиваясь с серьезным снижением своего статуса и экономического положения, многие учителя остались верными своему делу, своему призванию.

Важный аспект субъективной стороны призвания Вебер выделяет, исследуя призвание политика. При этом разграничиваются две формы политической деятельности: «Можно заниматься «политикой» – то есть влиять на распределение власти между политическими образованиями и внутри них – как в качестве политика «по случаю», так и в качестве политика, для которого это побочная или основная профессия, точно так же, как и при экономическом ремесле». Подчеркивается не случайный, а *избранный (профессиональный)* характер призвания. В рамках профессиональной политической деятельности Вебер выделяет два возможных способа жизнедеятельности: «жить «для» политики» и «жить «за счет» политики». Но самое главное – Вебер обращает внимание на *внутреннее самоощущение* профессионального политика: либо открыто наслаждающегося обладанием властью, либо черпающего «свое внутреннее равновесие и чувство собственного достоинства из сознания того, что служит «делу», и тем самым *придает* смысл своей жизни»³. Подчеркнутый Вебером *смыслжизнен-*

¹ Там же. С.97.

² Там же. С.708-709.

³ Вебер М. Избранные произведения. М. 1990. С.652, 753.

ный характер призвания получил развитие в дальнейших исследованиях социологов, в том числе – в изучении призвания педагогов.

Актуальны и сегодня размышления Вебера о *взаимосвязи призвания и реализации убеждений*. Ученый должен иметь убеждения, но – как преподаватель – он должен воздерживаться от навязывания своих убеждений, ограничиваться анализом знаний: «Я спрашиваю только об одном: как может, с одной стороны верующий католик, с другой – масон, слушая лекцию о формах церкви и государства, как могут они когда-либо сойтись в своих оценках данных вещей? Это исключено. И, тем не менее, у академического преподавателя должно быть желание принести пользу своими знаниями и своим методом и тому и другому. Такое требование он должен поставить перед собой»¹. В условиях нашего общества, когда ограниченность и идеологизации, и деидеологизации содержания образования выявилась достаточно четко, педагогам (особенно – гуманитарных, обществоведческих дисциплин) стоило бы чаще следовать совету Вебера.

Вебер анализирует не только *проблему призвания, но и призвание как проблему*. Призвание проблематично, потому что это постоянно воспроизводящийся деятельностный процесс, связанный с соединением времени и вечности. Немецкого мыслителя особенно интересовало, «какой дух породил ту конкретную форму «рационального» мышления и «рациональной» жизни, из которой выросли идея «призвания» и та – столь иррациональная с точки зрения чисто эвдемонических интересов отдельной личности – способность полностью отдаваться деятельности в рамках своей профессии, которая всегда была одной из характернейших черт нашей капиталистической культуры и является таковой и поныне. Нас интересует здесь в первую очередь происхождение тех иррациональных элементов, которые лежат в основе как данного, так и любого другого понятия «призвания»². «Призвание» понимается в данном случае как *«встреча рациональности и иррациональности»*, с одной стороны, и *«взаимодействие интересов отдельной личности и общества в осуществлении профессиональной деятельности»*, – с другой. Пересечение этих проблем в таком ракурсе позволяет говорить, что рациональность отличается как индивидуальная характеристика (проблема противопоставления рационального и нерационального в деятельности индивида) от социальной рациональности (научность противопоставляется другим формам общественного сознания). Иррациональность – это не только то, что противостоит рациональности, она по-разному соотносится с индивидуальной и социальной рациональностью. Необходимо учитывать и понимание видов деятельности в концепции Вебера. Различая внутри рациональной деятельности ориентацию на цель и ценность, он одновременно противопоставляет им аффектационную и традиционную деятельность. Наряду с критерием «рациональное – нерациональное» действует и другой – «традиционное и инновационное». В этом случае традиционная деятельность противопоставляется другим видам деятельности без учета их отношения к рациональности.

Различение *индивидуальной и социальной рациональности* с необходимостью приводит к дифференциации социальных и гуманитарных наук. С точки зрения концепции призвания (понятой как единство индивидуального и социального) можно говорить, что гуманитарное понимание акцентирует существующую в обществе индивидуальность. Социальное понимание переносит акцент на общество. Один и тот же процесс – призвание – имеет социальный и гуманитарный «фокусы», которые несводимы друг к другу на уровне конкретности. Тем самым, можно говорить о взаимосвязи и взаимодополнительности индивидуального призвания и социального призвания.

Концепцию призвания можно трактовать – на основе более глубокого понимания отношения *«познание – жизнь»* и с позиции *познания*, и с позиции *жизни*. Один из интереснейших вариантов проявления призвания в жизни был дан Х. Ортега-и-Гассетом. Он разграничивает «роговую оболочку подлинной жизни, ее вид извне» (несколько лежащих на поверхности дат) и подлинную жизнь («самое сокровенное в человеке, мир, замкнутый в себе и ви-

¹ Там же. С.724.

² Там же. С.95-96.

димый только изнутри»). В первом случае жизнь – «просто ряд происшествий, которые объединяет лишь следование друг за другом». Во втором – «это драма, несущая свое напряжение, динамичный процесс, только так и открывающийся уму». Сюжет драмы – в том, что «человек бьется и борется, стремясь утвердить в данном ему от рождения мире свое воображаемое, подлинное «я», «воплощая единственный и неповторимый образ человека, особую жизненную программу». Этот идеальный прототип каждого Ортега-и-Гассет определяет как «*призвание*». Рассматривая призвание как рациональную конструкцию, Ортега-и-Гассет подчеркивает его неразрывную связь с обстоятельствами, которые или содействуют ему, или мешают. «*Призвание и обстоятельства* – это две заданных величины, которые мы рассматриваем в их противостоянии, и только в нераздельности – как динамическую систему – можем точно определить и ясно понять».

Но испанский мыслитель обращает внимание на значимость «иррациональной силы» – «случая». Это приводит его к важному в методологическом отношении выводу: «Жизнь любого человека можно условно свести к трем основным факторам: призванию, обстоятельствам и случаю. Написать биографию человека – значит отыскать равнодействующую трех сил. Ведь, при всей иррациональности случая, в точно выстроенной биографии всегда отличишь, какие события и свойства вносит в нее случай, а какие – нет, и насколько глубоко его вмешательство. Представим жизнь в виде круга, тогда случай – это выщербина его окружности, крупная или мелкая. Иначе говоря, можно рационально учесть даже этот иррациональный элемент человеческой судьбы»¹. Тем самым, Ортега-и-Гассет обосновывает правомерность рационального изучения даже иррациональных элементов человеческой жизни и судьбы. В последние годы все настоятельнее звучит призыв преодолеть излишнюю рационализацию профессии педагога и его призвания: «Профессиональный уровень педагога определяется не только суммой приобретенных знаний, умений и навыков, но и уровнем развития его личности, его «умением чувствовать, понимать и сопереживать»².

Следующий аспект анализа вытекает из понимания *призвания* как «способности полностью отдаваться деятельности в рамках своей профессии». Здесь важно подчеркнуть диалектику деятельности, субъекта деятельности и результата. Соответственно, *самоотдача* как субъектная характеристика отличается от *отдачи*, которая фиксируется по-разному – как *процесс* деятельности и как *результат* деятельности. Это приводит к постоянному развитию иррациональных и рациональных элементов деятельности. Возможно и понимание «отдачи» как развивающейся сферы мотивации человеческой деятельности. В этом случае, кроме предметных характеристик деятельности, появляется проблема – смысла деятельности. Рассмотрение различных видов деятельности позволяет говорить о том, что «цель» и «смысл» деятельности совпадают только на уровне целерациональной деятельности. В других формах это тождество оказывается различием вплоть до противоречия между «целью» и «смыслом» деятельности. И вновь теоретический анализ определяет направленность эмпирического исследования призвания педагогов – в чем видится им цель и смысл деятельности данного образовательного учреждения и – соответственно – своей профессиональной деятельности, каковы различия в этих оценках.

Идея призвания возникает как «*встреча*» *деятельности и профессии*. Различие абстрактного труда вообще и конкретных видов труда, лежащих в основании этой встречи, позволяет говорить, что «встречаться» они могут по-разному. В таком случае призвание может рассматриваться как *специфическая связь между деятельностью вообще и определенными ее видами*. Однако понимание этой связи со стороны общества и со стороны личности могут и не совпадать. Отсюда и возможность появления «непризнанных гениев», «дутых авторитетов» и т.д. Для понимания данной проблемы методологически ценной является характеристика К. Марксом двойственного характера труда, заключенного в товаре: «Всякий труд есть, с одной стороны, расходование человеческой рабочей силы в физиологическом смысле, – и в этом своем качестве одинакового, или абстрактно человеческого труда, труд образует

¹ Ортега-и-Гассет Х. Этюды об Испании. Киев 1994. С. 187-189.

² Бенин В.Л. Педагогическая культурология. Уфа, 2004. С. 447.

стоимость товаров. Всякий труд есть, с другой стороны, расходование человеческой рабочей силы в особой целесообразной форме, и в этом своем качестве конкретного полезного труда он создает потребительные стоимости»¹. Если не фиксировать различия стоимости и потребительной стоимости, то труд (и абстрактный, и конкретный) оказывается расходом человеческой рабочей силы. В таком случае призвание в любой деятельности может быть рассмотрено как *восполнение* этого расхода.

В трактовке призвания – и это отражает присущую деятельности субъектность – соединяются «склонности» и «предназначение». «Мелодия» понятия содержит несколько «мотивов», один из которых связан с *заданностью*. Диалектика данности и заданности позволяет расширить представление, согласно которому: «Длительный диалектический процесс, описываемый часто как «призвание»: когда человек «подделывается» под то, для чего он «сделан», когда он «выбирает» то, для чего он «избран», по истечении которого различные поля обеспечивают агентов габитусом, необходимым для их правильного функционирования, соотносится с обучением игре примерно таким же образом, как усвоение родного языка соотносится с изучением иностранного»². *Призвание не только дано, но и задано.*

Одна из задач, стоящих перед исследователями проблемы призвания, – дать ответы на вопросы: «Как соотносятся между собой призвание вообще и призвание в той или иной деятельности? Что общего в призвании врача и педагога, ученого и поэта, религиозного деятеля и мирянина? Сводится ли общее призвание к сумме своих отдельных видов или же призвание является универсальной характеристикой любого вида деятельности?» Объектом социологического анализа призвания могут выступать отдельные индивиды и большие социально-профессиональные группы. Но если в отношении этих групп сомнений в социологичности исследования не высказывается, то анализ призвания конкретной личности далеко не всегда получает статус социологического.

Удачный пример соединения этих уровней исследования был продемонстрирован уже М. Вебером. Он не только обосновал теоретико-социологическую концепцию призвания, но и показал возможности её применения к анализу призвания конкретной личности – основателя протестантизма М. Лютера. По этой же логике можно говорить о призвании не только религиозного деятеля, но и политика, ученого, педагога, деятеля искусства, представителей других профессий. Но возникает естественный вопрос: «Можно ли переносить индивидуальные характеристики призвания Лютера на других религиозных деятелей, тем более – на представителей других профессий?» Другими словами, вопрос можно поставить так: «Может ли индивидуальное призвание выполнять функцию образца и задать аналоговую модель построения концепции и социального призвания, и призвания другой индивидуальности?»

Рассматривая такую возможность, О. Шпенглер отмечает множественность аналогий: «Едва ли когда-либо обсуждали поведение Наполеона, не косясь при этом на Цезаря или Александра, причем первое сопоставление, как мы увидим, было морфологически недопустимым, а второе – правильным. Сам Наполеон находил родственным свое положение с положением Карла Великого». Одновременно Шпенглер подчеркивал ограниченность многих примеров-иллюстраций, так как большинство сравнений «оставалось фрагментарным и произвольным и, как правило, отвечало скорее минутному порыву выразиться поэтически и остроумно, чем глубокому чувству исторической формы»³. Итак, описание призвания любого деятеля (у Шпенглера – Наполеона) требует определенного «образца». При этом «образцов» может быть несколько. Одни из них верные, другие – в лучшем случае, спорные. Различаются коллективные «образцы» и индивидуальный «образец». Таким образом, описание призвания личности не должно быть иллюстративным, а требует определенного «образца».

Плодотворна для анализа роли образца в теории призвания идея Дюркгейма о связи «аномия – закон»: «Нет ничего более ложного, чем антагонизм между авторитетом образца и свободой индивида, антагонизм, который слишком часто старались обнаружить. Наоборот,

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.23. С.55.

² Бурдье П. Практический смысл. М. 2001. с.130.

³ Шпенглер О. Закат Европы. М.1993. Т.1. С.129, 130; 7-9.

свобода, (мы имеем в виду настоящую свободу, уважение к которой общество обязано обеспечить), сама есть продукт регламентации. Я могу быть свободным только в той мере, в какой другой удерживается от того, чтобы воспользоваться своим физическим, экономическим или каким-либо иным превосходством для порабощения моей свободы, и только социальный образец может воспрепятствовать этому злоупотреблению силой». Социолога в данном положении не может не заинтересовать понятие «*социальный образец*». Противопоставление образца и индивидуальной свободы, справедливо критикуемое Дюркгеймом, говорит только о том, что ни одна профессиональная деятельность не начинается с «нуля». Это отдельный индивид становится, например, преподавателем или врачом, но педагогика и медицина существовали до него. Естественно, что при встрече индивида и социального института возникает, с одной стороны, необходимость для индивида ознакомиться с нормами социального института, а с другой стороны, опасность подавления институциональными формами творческой индивидуальности. Естественно, чтобы эта опасность могла быть практической, должны существовать социальные нормы. Впрочем, и в первом случае для ознакомления с нормами социального института, последние как раз и должны быть. Когда какой-либо индивид становится педагогом, он продолжает педагогику как специфическую деятельность и образование как социальный институт. Беспокойство, зафиксированное Дюркгеймом, как раз и связано с тем, что социальные образцы или игнорируются (анархизм), или хаотичны (аномия). Между тем они нуждаются в регламентации. Эти совершенно справедливые идеи, необходимо дополнить проблемой изменения социальных образцов. Очевидно, что отношения между людьми, например, «учитель – ученик» («врач – больной», «писатель – читатель» и т.д.) – меняются от эпохи к эпохе и от страны к стране. Но, тем не менее, необходимо ответить на вопрос: «Что же представляет собой социальный образец?» Ответ Дюркгейма звучит следующим образом: «Образец – это не только привычный способ действия; это, прежде всего, *обязательный способ действия*, т.е. в какой-то мере неподвластный индивидуальному произволу». Разведение Дюркгеймом между собой *привычки и обязанности* – существенно. Здесь в скрытом виде находится проблема различия между возможностью, желанием и долгом. Причем в отличие от философов конца XIX в., Дюркгейм ставит эту проблему социологически: «Но только сформированное общество пользуется моральным и материальным превосходством, необходимым для того, чтобы иметь силу закона для индивидов, так как единственной нравственной личностью, находящейся над отдельными индивидами, является та, что образована группой. Только она также обладает преемственностью и постоянством, необходимым для того, чтобы поддерживать образец за мимолетными отношениями, воплощающими его ежедневно»¹. Выделение отношения *индивид – группа (общество)* и рассмотрение *воздействия группы на индивида* не должно упускать из вида и обратного процесса – *влияния индивида на общество*. Между этими процессами проходит очень тонкая грань, которая одновременно является границей разделяющих социологов на индивидуалистов и коллективистов. Затянувшийся спор показывает, что эти теоретические направления правы только совместно и ошибочны по отдельности. Поэтому вопрос стоит не кто прав: «коллективисты» или «индивидуалисты», а как объединить положительные моменты двух этих подходов, не впадая в крайности. Важно учесть и такой момент: индивид может входить в несколько различных групп, и то, что выступает нормальной солидарностью в одной группе, для другой выступает как нарушение правил².

Соотношение между призванием вообще и призванием конкретной личности может быть *аналогическим и гомологическим*. Одним из возможных вариантов решения этой проблемы

¹ Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М., 1991. С. 7-9. 104 – 105

² Основу своего понимания Дюркгейм закладывает в следующем положении: «В нас есть два сознания: одно содержит только состояния, свойственные лично каждому из нас и отличающее нас, тогда как состояния, охватываемые вторым, – общие для всей группы. Первое представляет и формирует только нашу индивидуальную личность: второе представляет коллективный тип и, следовательно, общество, без которого он не существовал бы. Когда наше поведение определяется каким-то элементом последнего, мы действуем не из нашего личного интереса, а преследуем коллективные цели» (Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М., 1991. С. 104-105).

может быть соединение и одновременно различие таких понятий как «*модель*», «*образец*», «*парадигма*». В научное сообщество проблема «образец – парадигма – модель» была введена Т. Куном. Свою исходную позицию он определил так: «Под парадигмами я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу». Подчеркнуты две особенности – необходимое согласие (признанность) между учеными и формулирование модели. Следовательно, в научном сообществе может осуществляться и несогласие, понятое как отсутствие парадигмы или борьба между различными парадигмами. Интересен и второй момент, отмеченный Куном: «В своем устоявшемся употреблении понятие парадигмы означает принятую модель или образец; именно этот аспект значения слова «парадигмы» за неимением лучшего позволяет мне использовать его здесь. Но... смысл слов «модель» и «образец», подразумевающих соответствие объекту, не полностью покрывает определение парадигмы»¹. Несмотря на видимое несовпадение терминологии, А.Ф.Лосев в своих работах, подчеркивает общие моменты, содержащиеся в понятиях «модель» и «образец»: категориальные схемы как основа моделирования и «эйдос» как образ и основание «образца» имеют общий источник. Это необходимо подчеркнуть, чтобы показать существование различных «моделей» призвания и – одновременно – не отказаться от призвания, понятого как «образец».

Проблема призвания объединяет в себе два плана – «*выражения*» и «*содержания*». Понятие призвание есть содержательная форма. Призвание как деятельность есть выразительная форма. И в том, и в другом случае важно различать субъективные и объективные моменты призвания и понятия призвания. Вебер говорит о проблеме единства содержания и выражения так: «Столь привычное для нас теперь, а по существу отнюдь не само собой разумеющееся представление о профессиональном долге, об обязательствах, которые каждый человек должен ощущать и ощущает по отношению к своей «профессиональной» деятельности, в чем бы она не заключалась и независимо от того, воспринимается ли она индивидом как использование его рабочей силы или его имущества (в качестве «капитала»), – это представление характерно для «социальной этики» капиталистической культуры, а в известном смысле имеет для нее и конститутивное значение». Важный вклад в развитие данного аспекта концепции призвания внесла идея *профессиональной этики* Э. Дюркгейма: «в ряду данных функций профессиональная этика существует поистине лишь в зачаточном состоянии. Есть профессиональная этика адвоката и судьи, врача и священника и т.д. Но если попытаться более или менее ясно сформулировать бытующие идеи относительно того, каковы должны быть отношения нанимателя с наемным работником, рабочего с главой предприятия, конкурирующих промышленников между собой или с публикой, то какие же туманные формулы мы получаем!»². Профессиональность трактуется им не только как определенный вид деятельности (педагог, врач, солдат, священник и т.д.), но и как различные типы социальных отношений. При этом одни из них имеют ярко выраженный индивидуальный характер, а другие – коллективный. Не только деятельность является профессией, но и отношения деятеля с другими людьми должны быть профессиональными. Не только сам человек своей деятельностью показывает свой профессионализм, но и другие люди в отношениях с ним должны зафиксировать это профессионально. Как раз на пересечении этих проблем – *профессия как деятельность и профессиональность отношений* – и возникают проблемы, одна из которых и может быть названа – *призвание*.

Профессиональный долг – как необходимая составляющая призвания – одновременно есть представление и имеет конститутивное значение (социальная норма). Первый аспект, связанный с ощущением и восприятием, есть личностное исполнение профессионального долга в определенном обществе. Вторая характеристика, напротив, институционализирована и представлена как социальная норма. В одном случае, важен вопрос: «Что я делаю»? Во втором, – «Что я должен делать»? Развитие кантовской позиции связано с тем, что это не два вопроса, а один вопрос. Темпоральная связь между настоящим и будущим отличается в со-

¹ Кун Т. Структура научных революций. М.1975. С.11, 42.

² Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М.,1991. С.6.

держательном плане (последовательность моментов) и выразительном плане (сосуществование моментов). В рамках социоцентристского подхода акцентировалось должностное в трактовке социальной роли педагога (да и не только его!?) – подчеркивалось, что он должен? (и гораздо меньше говорилось о том, что и социум должен обеспечить педагогу нормальные условия для его профессиональной деятельности /главное – что-то делалось в данном направлении/).

Различение *субъективного призвания и объективной признанности* во многом определяется тем обстоятельством, которое зафиксировал П.Бурдьё: «Из всех оппозиций, искусственно делящих социальные науки, самой фундаментальной и самой губительной является та, что противопоставляет субъективизм объективизму»¹. Соединение фундаментальности и губительности не может не заинтересовать социолога. В самом деле – феномен «призвания» является примером социологической проблемы, где с необходимостью пересекаются субъективные представления и объективные оценки. Две пограничные ситуации максимально проясняют суть дела. Первая связана с субъективным представлением кого-то, не подкрепленным объективным подтверждением. Вторая, наоборот, – есть форма объективного признания и отказа личности играть ту роль, которую ему навязывают. Обе эти ситуации хорошо проанализированы в психологии, но им не хватает социологического контекста. Между двумя выделенными границами и осуществляется то, что можно назвать *социально-институализированной формой «призвания»*.

От *институционального* подхода необходимо отличить – *социально-ролевой* подход. Призвание как социальный институт, отличается от призвания как социальной роли. И в той, и в другой теории существует проблема субъективного и объективного подходов. Подчеркнем, что социолога интересует не столько «призвание вообще», сколько соотношение «призвания вообще» и призвания в той или иной сфере человеческой жизнедеятельности. Социальная жизнь с позиций *ролевого* подхода представляется как определенная драма с набором репертуарных ролей. Необходимо рассмотреть и самое понятное – *понятие «роли»*. По оценке А.И. Кравченко, «первокирпичики предмета социологии» – «два понятия – статус и роль. Первое дает статическое изображение предмета, а второе – динамическое. Статусом называется позиция, положение человека в группе и обществе. Одни и те же обязанности можно выполнять по-разному, следовательно, у одного и того же статуса может быть много ролей. Итак, у одного человека множество статусов и столько же ролей. Роль – динамичная характеристика статуса. Статус может быть пустым, а роль нет»². Соответственно, *призвание есть не статус или роль, а способ связи между ними*. Так как статусов и ролей может быть много, то призвание вообще есть только исходная абстракция (не обобщение конкретных случаев, а «бедное» в логическом отношении понятие, которое не проанализировано в соответствии с многообразием форм). В отличие от статического (статус) и динамического (роль) *призвание есть единство статики и динамики*.

Это позволяет рассматривать призвание в ракурсе *социологической теории мобильности*. Мобильность бывает разная, но чаще всего говорят о *горизонтальном* (с сохранением статуса) и *вертикальном* (с изменением статуса) перемещении. Если мы возьмем для примера статус учителя, то должны задать положение А (отношение статуса учителя к другим статусам в обществе). Эту проблему социология решает путем объективного анализа общественного разделения труда, разделения труда в обществе и субъективных представлений различных групп людей *о престижности тех или иных профессий*. Не секрет, что в различных обществах статус учителя может меняться и в оценках представителей различных социальных групп, в общественном мнении, и объективно. Но более существенным является *внутреннее изменение статуса*: опыт работы и мастерство. Если первый показатель не совсем связан с исполнением роли и является объективно фиксируемым критерием, то второй – непосредственно выводит нас на проблему призвания. Быть учителем и осуществлять призвание учителя – оказывается, не есть тождество. Совершенно по-другому эта же проблема стоит в дина-

¹ Бурдьё П. Практический смысл. М.2001. с.49.

² Кравченко А.И. Социология. М.1997. С.22-23.

мических концепциях. Вместо вопроса, что первично – статус или роль? – социологическая теория призвания ориентируется не только на связь, соединяющую статус и роль, но и на ту реальность, фокусами которой одновременно являются и статус, и роль.

Для реализации такого подхода необходимо *отличать историческое и логическое*, с одной стороны, образовательную практику и научную деятельность в социологии, – с другой. Проблема связи образования и науки достаточно сложна. Если первоначальные знания догматизируются, то осложняется возможность понимания современных проблем. Но – одновременно – ни одну современную проблему не удастся решить, если не знать способов решения старых проблем. Ведь изменяются и проблемы, и способы их решения. Следовательно, необходимость образования связана не только со знанием, но и с развитием знания. И здесь самым интересным является то, как новая форма знания, являясь результатом развития предшествующих форм, одновременно отрицает эти формы. В историческом плане к теории призвания социология приходит при помощи решения конкретных проблем взаимодействия статуса и роли. Это не просто синтез динамики и статики, а то единство, без которого не понять ни статику, ни динамику, ни способ их взаимодействия. Проблема непрерывного обновления знаний применительно к педагогам, играющим важнейшую информационную роль в формировании молодежи, определяет сущность педагогического призвания – *уча учись!*

Социологически очень важно различать *функцию и роль*. Например, Э.Дюркгейм этого не делает. Его отождествление «роли» и «функции» можно понять только в целостном контексте: «Мы не можем использовать термины «цель» или «объект» и говорить о цели разделения труда, так как это значило бы предполагать, что разделение труда существует *специально для результатов*, которые мы стараемся определить. Термины «результаты» или «следствия» также не могут удовлетворить нас, так как они никак не выражают идею соответствия. Наоборот, слово «роль» или «функция» имеет то большое преимущество, что содержит эту идею, ничего не указывая насчет того, как установилось это соответствие; происходит ли оно от преднамеренного и заранее задуманного приспособления или от последующего приноравливания». Французский социолог – и в этом его выдающаяся заслуга – наряду с *целевым* и *причинным* объяснением вводит в социологию *функциональное* объяснение. Это действительно важно – ведь даже великие логики XX в. предпочитали противопоставлять между собой только причинное и целевое объяснение. В социологической литературе обычно подчеркивают именно функциональное объяснение, но противопоставляют его только причинному объяснению. Можно еще более усилить эту позицию, отметив одновременно и целевое объяснение. Справедливости ради необходимо отметить, что Э. Дюркгейм¹ пишет: «Слово «функция» употребляется в двух довольно различных значениях. Оно означает либо систему жизненных движений, – отвлекаясь от их последствий, – либо отношение соответствия, существующее между этими движениями и какими-то потребностями организма». Отстаивая свой выбор не на «функции – движении», Э.Дюркгейм вынужден отождествить «роль» и «функцию». Но при этом идея «соответствия» позволяет собрать в единое предметное пространство и функциональность, и структурность, и аналогичность. Становится понятным, почему, – как писал П. Монсон, – «в пределах этой традиции термины *структура* и *функция* являются двумя понятийными столпами, которые вновь и вновь появляются в различных видах и сочетаниях»².

Понимание призвания заметно углубилось с точки зрения дюркгеймовского разграничение двух типов социальной солидарности – *механической и органической*, которые соотносятся с меньшей или большей степенью социальной дифференциации. В современном ему обществе (что в еще большей мере относится к индустриальным обществам XX и XXI вв.) Дюркгейм отмечает растущую тенденцию «сделать из разделения труда повелительное пра-

¹ Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М.1991. С.51-52. Ср. с аналогичным высказыванием из работы «Метод социологии»: «Мы предпочитаем пользоваться словом «функция», а не «цель» или «намерение» именно потому, что социальные явления обычно не существуют для достижения полезных результатов, к которым они приводят» (Там же. С.487).

² Монсон П. Современная западная социология. СПб.1992. С.31.

вило поведения и навязать его в качестве долга». Соответственно, утрачивает значение *абстрактное (общекультурное) понимание призвания*, когда «совершенным человеком» «казался тот, кто, умел интересоваться всем, не привязываясь ни к чему исключительно». Дюркгейм критически относится к «дилетантизму». Дилетантам – людям, «единственная забота которых – сформировать и усовершенствовать все свои способности, однако, определенно никак не используя их и не жертвуя ни одной из них», Дюркгейм противопоставляет «*компетентных людей*». Для «компетентного человека», по его оценке, присуще следующее: он «не стремится быть всесторонним, но производит», «имеет свою ограниченную задачу и посвящает себя ей», «делает свое дело, оставляет свой след». На этой основе Дюркгейм обосновывает современный категорический императив морального сознания: «сделай себя способным с пользой осуществлять определенную функцию». Отмечая, одновременно, что это только одна сторона категорического императива, которая в своем развитии приведет к тому, что «ремесло прогрессирует, а ремесленник регрессирует». В связи с такой формулировкой проблемы и возникает динамический конфликт, который «не содержит в себе ничего удивительного, так как нравственная жизнь отвечает различным и даже противоречивым потребностям»¹. Такое понимание позволило французскому социологу не только противопоставить дилетантизм и компетентность, но и акцентировать *профессионализм* как важнейшее качество призвания и развить *функционально-ролевой подход в теории «призвания»*. Применительно к исследуемой нами проблеме педагогического призвания это позволяет поставить вопрос о степени и уровнях профессионализма педагогов – людей, занятых профессиональной педагогической деятельностью. Или – иначе – о качестве педагогического труда. Но акцентируем и другую сторону проблемы: в педагогике сотрудничества *успех педагога* (т.е. наиболее полная реализация им своего призвания) неотделим от его взаимодействия, взаимопонимания, со-творчества с учащимися, студентами.

Исполнение любой социальной роли есть единство конкретного исполнения и идеального представления. Идеальное представление социальной роли институционально. Это – развивающийся «образец», понятый как единство *ценности, идеала и нормы*. Призвание как совокупность общественных норм проявляется как сложная структурная форма, объединяющая многочисленные позиции. Но – одновременно – призвание как социальный институт насквозь функционально.

Соединить это многообразие позволяют разнообразные *описания жизненного процесса*. Особый интерес в данном отношении представляют предложенные Ортегой-и-Гассетом варианты описания жизненного процесса. Жизнь описывается различными геометрическими образами: *линия*, точнее – связанный с датами *отрезок* (испанский мыслитель признает такую возможность описания, но считает ее внешней и, что более важно, неподлинной); *эллипс*, фокусами которого являются призвание и обстоятельства; *треугольник*, как векторная сумма трех сил: призвания, обстоятельств и случайности; *окружность* в двух вариантах – нормальная (рациональность) и с выщербинкой (рациональность с иррациональным элементом). Как видим, все образы, связаны с двумерной (плоскостной) геометрией. Преимущества этого подхода очевидны. Жизнь описывается несколькими, не сводимыми друг к другу способами. Хотя объемность, безусловно, внесет свои изменения. Ортега подчеркивает различие между поверхностным представлением о призвании (*внешнее*) и глубинными закономерностями (*внутреннее*). Им противопоставляются две трактовки жизни: *жизнь как ряд происшествий*, которые объединяются лишь следованием друг за другом, и *жизнь как драма*, несущая свое напряжение. По мнению Ортеги, можно говорить о статическом и динамическом описании жизни. Жизнь и призвание определяют необходимость включить в анализ событие, случай, ситуацию, происшествие, которые по-разному определяют сюжет. Жизнь как единство призвания, обстоятельств и случайности связывается с концепцией судьбы. И, наконец, понятая как драматическая борьба жизнь выступает в единстве рациональных и иррациональных элементов. Ортега противопоставляет «*хронологию*» и *подлинную историю* Человека как два «сюжета», которые по-разному трактуют призвание. Очевидно ли их противопос-

¹ Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М.1991. С.45-47.

тавление? Может быть, это просто два различных, но по-своему необходимых способа понимания? И тут Ортега вводит понятие «поколение». Концепция призвания, в рамках которой обосновывается, что индивидуальное призвание нуждается в *социальной поддержке*, а социальное призвание должно быть *индивидуально выражено*, дополняется Ортегой опосредствующим звеном – поколением. Соответственно уточняется субъект призвания: индивид – поколение – массы. По версии Ортеги, поколение – есть то *первое обстоятельство*, без которого не существует никакого призвания. Оказывается, для реализации своего призвания каждый человек нуждается в таком обстоятельстве, как поколение. Встреча проблем призвания и поколения не только обогащает концепцию призвания (обозначая принадлежность к определенному поколению как важное обстоятельство), но и позволяет выделить интересный аспект в изучении социологии поколений. Так как история есть, кроме всего прочего, связь между поколениями, то призвание в одном поколении может и не совпадать с призванием в другом поколении. Индивидуальность, которая признается всеми поколениями общества и является наиболее ярким выразителем общества. Эта индивидуальность может проявляться в различных сферах жизни общества – в образовании, искусстве, науке, политике, труде, спорте и т.д.¹ Чутко уловив угрозу массовизации общественной жизни, Ортега как бы поставил существенный для современного образования (соответственно – для проблематики педагогического призвания) вопрос: как в массовой школе (средней, высшей) сохранить (развить!?) индивидуальность каждого обучающегося? В начале XXI в. Можно поставить этот вопрос еще жестче: всегда ли «школа для всех» является «школой для каждого»? Представляется, что вновь оживившаяся в последние десятилетия дискуссия о доступности и элитарности образования – особенно в крайних своих посылках – исходит из их противопоставления, а не взаимодействия. За кадром остаются важнейшие социальные проблемы: Как избежать в массовой школе нивелировки (усредненности) личности? Насколько недоступность качественного профессионального образования для многих мешает им развить и реализовать свою индивидуальность, осуществить свое призвание?

О призвании можно говорить не только применительно к конкретной профессиональной деятельности, но и о специфическом взаимодействии между «профессионалами» своего дела. В призвании как бы пересекаются *законы определенной деятельности и социальное призвание*. Призвание учителя отличается от призвания ученого, художника, врача, политика и т.д. по профессиональному критерию. Но профессиональный педагог и профессиональный политик имеют социальную признанность независимо от профессии.

Рассматривая связь призвания и поколения, нужно учитывать многоаспектность понятия поколения. Разграничиваются различные поколения: *исторические* (когда история человечества рассматривается как сменяющие друг друга поколения); *генеалогические* (охватывающие людей, происходящих от общего предка): прадеды – деды-отцы – дети...); *реальные* (возрастные когорты) (охватывающие людей родившихся в одно и тоже время, это – поколения сверстников); условные (охватывающие современников, живших или живущих в определенную эпоху, одновременно с теми или иными историческими событиями или деятелями, объединенные общностью судьбы, переживаний, ценностных установок и ориентаций); символические – когда в обществе на основе «шага поколения» (среднего возраста между родителями и детьми) выделяются сосуществующие поколения детей, родителей, пра-родителей)².

С каждым выделенным аспектом понятия поколения идея призвания связана специфическим образом. С точки зрения *исторического* аспекта можно отметить: социальное призвание изменяется и на уровне рациональности, и на уровне иррациональности. У различных поколений есть не только общие «образцы» и «модели», но и свои «поколенческие» формы социальной призывности. И если первые являются «скрепами» общества, то вокруг вторых идет незатухающие дискуссии. Да и индивидуальное призвание того или иного человека различается для разных поколений. «Кумиры» одного поколения могут и не быть такими для

¹ См.: Ортега-и-Гассет Х., Что такое философия? М.1991. с.4-5.

² См.: Вишневецкий Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Екатеринбург, 2006. С.72-73.

другого поколения. С точки зрения *генеалогического* понимания поколений необходимо отметить такую проблему как призвание «общего истока». Отсюда в культуре – авторитет родителей и прародителей. И как реакция на авторитарность различные психоаналитические мотивы. У *сверстников* – в зависимости от возраста – происходит не только процесс призванности, но и борьба за призвание. Когда она имеет нормальные соревновательные формы, то обогащается не только индивидуальное призвание, но и социальное призвание. Соревнование за призвание выступает источником развития общества, поколения, индивидуальности. Но возможно и соревнование ради соревнования – «интриганство». Хотя, с социологической точки зрения, видимо, можно говорить и о «призвании» интригана. С точки зрения *условного* аспекта поколения наиболее важным для проблемы призвания является *судьба*. Поколение есть – для каждого – определенное обстоятельство, отличное от других (не менее важных) обстоятельств: «В основе выделения поколения как определенной социальной общности людей лежат два взаимосвязанных момента: возрастная дифференциация людей в обществе и характер социальной деятельности»¹.

И еще один важный момент привлекает внимание в социологическом анализе Ортеги. Оценивая творчество Веласкеса, он подчеркивает: стать великим художником невозможно без обучения мастерству. Гении не падают с неба, а в процессе их становления важнейшую роль играет такое обстоятельство, как *образование*. Социологический подход нацелен на определение места и роли образования в обществе. Он означает анализ образования как одного из наиболее значимых элементов образа жизни людей, тесно связанного с другими элементами повседневного (регулярного) способа деятельности». Одно из ключевых слов данного определения – *существующие общественные отношения*. Если рассматривать образование как единство деятельности, системы и социального института, то все эти компоненты – исторически видоизменялись. А так как образование является таким обстоятельством, без которого невозможно призвание, то и концепция призвания в данном аспекте соединяет *деятельностный, системный и институциональный социологические подходы*. Тем более существенно говорить о призвании педагога применительно не только к нему самому, но и с точки зрения его роли (индивидуальной и групповой – во взаимодействии с другими педагогами) *в формировании призвания своих учащихся или студентов*.

С точки зрения образования как *деятельности* основным выступает отношение «учитель – ученик». Но и оно – при всей его универсальности – изменялось от эпохи к эпохе. Призвание учителя возникает как «встреча» его деятельности с отношением учеников. Поскольку образование как деятельность является двунаправленным процессом, то не только профессиональное знание предмета, но и «свет» в глазах учеников – необходимые моменты процесса призвания учителя. При одновременной передаче знания и призвания – это различные процессы. Не все ученики выбирают профессию учителя, но если учитель реализует свое призвание, то этот пример может транслироваться в другие профессии.

«Учитель – будь человеком!» (П.П. Блонский).

Образование – является не просто обстоятельством, а необходимым обстоятельством. Или по другому, пока существует человеческое общество (разделенное по полу, возрасту и труду) будет существовать процесс образования. Но вот формы этого процесса постоянно будут изменяться. Субъекты образования – «учитель» и «ученик» – будут рассматриваться как его функции. А это позволит объединить с одной стороны проблему формы и содержания образования, а с другой – структурно-функциональный и субъектный подходы. Это не две разные проблемы, а одна проблема, выступающая в разных обликах. И, наконец, необходимо отметить, что образование – это не только обстоятельство, это не только необходимое обстоятельство, это – *постоянное обстоятельство*².

¹ Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальных трансформаций. (поколенный подход)// Социс. №1.2002. С.97.

² Маститый, всеми признанный, придворный художник Веласкес не считает «зазорным» для себя учиться не только у Рубенса, но и старинных мастеров Италии. Это говорит о том, что призвание постоянно воспроизводит образовательный процесс. Пример Рембрандта показывает и другое: будучи начинающим художником, он тер-

Обратим внимание и на взаимообусловленность призвания и *социального взаимодействия*. Нет призвания (ни индивидуального, ни социального) без взаимодействия. А процесс взаимодействия во многом определяет призвание. «Встреча» призвания и социального взаимодействия определяет *событие*. Г. Зиммель так характеризует эту проблему: «Каждая часть наших действий и нашего опыта имеет двойное значение: она вращается вокруг своего центра и содержит столько широты и глубины, радости и страдания, сколько ей придает ее непосредственное переживание; но одновременно она является и отрезком жизненного процесса и есть не только заключенное в границы целое, но и член организма. Обе эти ценности определяют каждое содержание жизни в его многообразной конфигурации: события, которые по своему значению могут быть очень сходными, оказываются весьма различными по своему отношению к жизни в целом; и, наоборот, при таком различии, которое даже не позволяет их сравнивать, они могут быть совершенно одинаковы по своей роли в качестве элементов общего существования»¹. Такое понимание события, позволяют сказать: *обстоятельство* и *случай* могут быть связаны не только так, как предлагает Ортега-и-Гассет, - могут быть и *случайные обстоятельства*. В результате, можно говорить не только о противопоставлении «призвание и обстоятельства» и «призвание – обстоятельство – случай», но и об определенном переплетении этих – кажущихся противоречивыми – теорий. Само призвание выступает переплетением необходимых и случайных факторов. То, что в какой-то ситуации выступает случайностью, может оказаться необходимостью. Именно так описываются многочисленные случаи, когда задаются вопросы об истоках существующего призвания. Я случайно оказался там-то и тогда-то, но это случайное оказалось «нужным местом и нужным временем», необходимым.

Для конкретизации современных социологических подходов к проблеме призвания интересен анализ П.Бурдьё *призвания социолога* – в ракурсе необходимости включения его в существующее – до и независимо от него – интеллектуальное поле социологии. По оценке Бурдьё, «столь ярко выраженная конфронтация» между позициями экзистенциалиста Сартра и структуралиста Леви-Стросса «способствовала у намеревающихся заниматься социальными науками возникновению желания примирить теоретические устремления с практическими, а научное *призвание* с этическим и политическим, и сделать это в самой скромной и ответственной манере исполнения своего исследовательского долга, подальше как от чистой науки, так и от образцового пророчества». На конкретном примере социального ученого, социолога Бурдьё показывает *многогранность призвания*: намерения личности заниматься определенной деятельностью; исполнение долга и ответственности – в научном, этическом и политическом плане. Обращение к творчеству столь многогранной философской фигуры, как М.Хайдеггер, позволяет Бурдьё обосновать очень важное для теории призвания положение: дискурс Хайдеггера «субъективно и объективно определяется по отношению к различным социальным и ментальным пространствам». При этом проводится разграничение между тем, что «он *помещен* в определенный момент политической истории Германии», но – одновременно – «*помещает* себя он в определенный момент внутренней истории философии». И далее следует общеметодологический вывод: «Включение в поле предполагает включение в историю поля, т.е. включение в работу по созданию истории поля через признание и усвоение исторически сформировавшейся проблематики, которая оказывается в него встроена практически». Соответственно, можно построить *своеобразную матрицу призвания* по Бурдьё, в которой в рамках исследовательского поля объединяются: субъект деятельности, его назначение (призвание в социальной жизни), его профессиональный и социальный долг и ответственность. При этом матрица, использованная Бурдьё к социальному ученому, фило-

пеливо знакомился с условиями деятельности художника в мастерской. То, что в дальнейшем станет функциями художника (подготовка холста и красок к работе), тут выступало в субъективной форме – кроме условий деятельности, важна и сама деятельность. Первые рисунки любого человека отличаются от полотен зрелого мастера. В данном случае речь идет о подражательном процессе, когда начинающий художник копирует произведения великих мастеров прошлого.

¹ Зиммель Г. Избранное. Т.2. М., 1996. С.212.

софу, может быть применена и к другим видам профессиональной деятельности. Столь же широким является и замечание Бурдые в адрес историков философии (шире – историков любой профессиональной деятельности), которые «часто забывают, что великие философские течения, разграничивающие пространство возможного», «получают свою чувственную форму в живых людях, воспринимаемых по их манере держаться, действовать, говорить, их седой шевелюре и олимпийскому виду, а также в связи с их этическими диспозициями и политическим выбором, которые создают их реальный облик»¹.

Объективизму Бурдые противопоставляет *«теорию практики»*. Реальность, «взятая как практика, напоминает, что, с одной стороны, в противовес позитивистскому материализму, предметы познания должны быть *сконструированы*, а не просто пассивным образом зарегистрированы, а с другой – что, в отличие от интеллектуалистского идеализма, принципом такого построения является система структурированных и структурирующих диспозиций, формирующихся в практике и постоянно направленных на практические функции»². С точки зрения концепции призвания такая позиция подчеркивает *спонтанный, самодетельностный характер призвания*. Призвание конструируется, и конструируется по-разному. Следовательно: призвание каждого человека, кроме моментов типических, содержит и уникальные черты.

В современной социологии все более значим *социокультурный подход*. Серьезный вклад в его развитие и социокультурную характеристику призвания внес известный отечественный ученый (для нас – уральских социологов – Учитель) Л.Н. Коган. Отталкиваясь от идеи темпоральности призвания, он писал: «Я уверен, что именно в наше время проблема Вечности приобретает невиданное ранее значение: все мы ответственны перед Историей, перед Вечностью за нашу страну, за нашу многовековую культуру, за наших детей и внуков. Мысли о Вечности рождают оптимизм, веру в наше будущее, в возможность (и необходимость) скорейшего преодоления современных трудностей и бед»³. Призвание – по Когану – *оптимистическая* концепция. Причем это оптимизм не только и не столько теоретического характера, а оптимизм – практической деятельности. Он подчеркивает такой важный модус призвания, который можно назвать *«несмотря на...»*. Несмотря на то, что проблемы сегодняшнего дня «закрывают» проблему непреходящего, думать о Вечности – актуально. Несмотря на трудности и проблемы, верить в возможность и необходимость их решения – это не только гуманистично, но и реально. Несмотря на изменчивость настоящего, призвание есть, прежде всего, ответственность за все моменты темпоральности. Несмотря на то, что судьба может рассматриваться по-разному, она складывается из определяющих моментов. Несмотря на то, что цели человеческой деятельности могут изменяться, существует единство между целью и смыслом жизни человека. Как видим, призвание, которое осуществляется – актуально, гуманистично, реально, ответственно, судьбоносно и осмысленно.

Отсюда столь пристальное *внимание* мыслителя и ученого Когана к переходным – «антиномичным», по его оценке, – *эпохам, периодам* (осмысленным им и применительно к своему времени, и к временам Шекспира и Сервантеса), которым «присущи взаимоисключающие противоречия, каждая из сторон которых верна и справедлива при всей их несовместимости». В эти эпохи меняется «весь образ жизни общества – не только содержание мышления, но и его *стиль*», формируется «принципиально *новый тип личности*», совершается «грандиозный переход от культуры традиционной к новому типу культуры», происходит «сложное и мучительное становление личности как индивидуальности». «Переходные эпохи – эпохи самых острых и непримиримых конфликтов, ломающих судьбы многих тысяч людей»⁴.

В своем социологическом анализе Коган развил и – самое главное – персонифицировал (соотнес с судьбой каждой личности) идею Ортеги о единстве призвания, обстоятельств и

¹ См.: Бурдые П. Практический смысл. СПб., 1995. С.8, 81, 83, 99.

² Там же. С.102.

³ Коган Л.Н. Вечность. Екатеринбург. 1994. С.11.

⁴ См.: Коган Л.Н. Философия: серьезная и веселая: Очерки о философии Уильяма Шекспира. Челябинск, 1996. С.6-7.

событий (случайности). При этом делался акцент на *личностном* аспекте, диалектика «индивидуального и социального» призвания рассматривалась в ракурсе *теории личности*. С точки зрения Л.Н.Когана, *развитие личности* – это не только предмет социологического, социально-философского, исторического и других видов анализа, это, прежде всего, – *социальный процесс*. Введение такого понятия как «*социальные силы личности*» позволяет говорить не только о сущности развития личности, но и отметить важные моменты концепции призвания. «Сущностные силы человека, – подчеркивал Коган, – не всегда адекватно осознаются и оцениваются им самим. Он может иметь превратное (завышенное или заниженное) мнение о своих способностях, навыках, знаниях, неправильное представление о своих потребностях и т.д. Все это убеждает в том, что сущностные силы объективны, составляя в совокупности объективные социальные качества личности»¹. Это высказывание позволяет говорить о том, что *призвание* можно понять как *сущностную силу*. «Силовая» характеристика призвания требует: отличить сущностные и не-сущностные силы; рассмотреть призвание среди других сущностных сил, показать его действительное место в ряду других сущностных сил. Важнейший момент позиции Когана – *различение субъективного представления человека о своем призвании и объективной оценки этого призвания*. Пересечение субъективности и объективности в таком контексте позволяет рассматривать призвание как социальную проблему, связанную с представлениями, мнениями, оценками и знаниями. Понятие «*социальные силы*» – является *функциональным*. Различные функции и задают ориентиры дальнейшего анализа – понятие «социальные силы»: раскрывает *социальные потенции* субъекта истории, возможность осуществления им той или иной социальной деятельности; сама социальная деятельность выступает *реализацией*, опредмечиванием социальных сил субъекта; социальные силы характеризуют *направленность* и *масштаб* социальной деятельности субъекта².

Призвание, понятое как *социальная потенция* субъекта, позволяет объединить два круга проблем. С одной стороны, *возможность – действительность – необходимость*, а с другой, – *социальное и индивидуальное*. Разорванность или обособленное рассмотрение этих проблем может привести современную социологию к воспроизведению спора между экзистенциалистами и структуралистами. Этот спор и возникает, когда проблему потенциала и проблему социальности рассматривают обособленно. Необходимо говорить об индивидуальном потенциале личности, но возможен он только в обществе. Возможно рассматривать социальные потенции, но реализуются они индивидуально. Л.Н. Коган оказывается соучастником философско-социологических дискуссий второй половины XX века, занимая в них четкую принципиальную позицию. Действительно, когда Сартр пытается обосновать автономность индивида, т.е. рассмотреть его независимо от социального окружения, и одновременно противопоставить отношение «необходимость – действительность» отношению «действительность – возможность», то он попадает в ситуацию, в которой именно общество и становится главной потенцией индивида. И вместо действительной свободы получается «воображаемая свобода». Само отношение «действительность – необходимость» следует рассматривать как возможность, т.е. это отношение входит в *социальный потенциал*. Стоит также отметить: изменение отношения «действительность – необходимость» на отношение «действительность – возможность» не тождественно объективности – субъективности. Уже потому, что есть объективные возможности и субъективные возможности, различающие в сфере желания неосуществимую мечту и реальность. И, наконец, ситуация осуществления возможности вносит определенность в воображаемый мир. Если я выбираю «быть водителем», то я не могу одновременно выбрать «быть пешеходом». Но до того как субъект определился, эти возможности с различной долей вероятности (в зависимости от конкретной ситуации) присутствовали. Социологически необходимо рассмотреть отношения «действительность – необходимость» и «действительность – возможность» не как два отношения, которые противостоят друг другу как объективность и субъективность, а как целостную систему: действительность – возмож-

¹ Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. М.1984. С.17.

² Там же. С.20.

ность – необходимость. Насколько созвучными этим идеям были важнейшие положения теории культуры Л.Н. Когана, одним из первых среди советских социологов выступившего против узкоаксиологического толкования культуры («культура – сумма богатств, достижений, накопленных человечеством») и подчеркивавшего нормативную сторону культуры и её институциональный характер.

Самым интересным для понимания призвания в концепции Когана является не общее решение проблемы «социального потенциала», а выявление специфики призвания как социального потенциала. Это требует решения двух совместных задач: различить призвание как социальную потенцию от других потенций (в данном случае социолог находится в общей потенциальной сфере, где призвание существует наряду с другими социальными качествами); рассмотреть призвание не только как социальный потенциал, но и как реализацию этого потенциала. При этом само призвание берется как целостная сила, объединяющая возможность и реализацию этой возможности. *Призвание как социальный потенциал* можно отличить от других видов социального потенциала по различным основаниям. Наиболее операционально, в социологической теории, это различие можно осуществить через категории «цель» и «смысл». Это, конечно, не единственная возможность, о чем говорит процесс историко-социологического исследования призвания. Но с позиций цели и смысла призвание как социальный потенциал есть максимальная цель конкретной деятельности в данных социальных условиях. Это – «цель», понятая как единство нормы и образца.

Важнейшим фактором понимания призвания в трактовке Л.Н. Когана является *реализация* цели. Реализацию необходимо понять как единство *реалистичности* (цели не должны отрываться от реальности настолько, что превратятся в утопический идеал) и *осуществленности* (без реализации потенциальная сфера остается теоретичной и не имеет критерия истинности). Соединение реалистичности и осуществленности говорит о конкретизации максимальной цели. В такой форме максимум выступает как мера, соединяющая в себе различные процессы. С точки зрения диалектики индивидуальности и социальности, по мнению Когана, – мера говорит о том, что «социальные, сущностные силы представляют собой продукт общественного развития, а не от века заложенные в «человеческую природу» родовые силы». С точки зрения «цели» можно говорить о единстве способностей, потребностей, рациональности (знания, умения, навыки) и чувственности. Каждая социальная сила, – подчеркивает Л.Н. Коган, – включает в себя: «соответствующие способности к выполнению данного вида деятельности. Возникнув на базе тех или иных природных задатков, способности формируются лишь в процессе социальной жизни – в процессе воспитания, обучения, а главным образом в процессе практической деятельности»; «потребности, которые всегда социальны и формируются в ходе человеческой практики как противоречие между наличным бытием и желаемым (либо должным)»; «знания, навыки и умения, необходимые для любой социальной деятельности»; «человеческие чувства, которые имеют социальный характер»¹.

Соединение субъектных и целевых характеристик позволяет рассматривать призвание как процесс присвоения конкретных общественных отношений, а «сущностные силы человека» как меру его социальной активности. В русле такого понимания *призвание* выступает как *процесс присвоения и осуществления социальной активности*. Диалектика этого процесса не должна рассматривать меру как застывший результат. Развивающаяся мера позволяет говорить о конкретизации в теории личности «нормы» и «образца». Мера как «норма» есть «статическая характеристика» и может быть рассмотрена как необходимое основание призвания в конкретной деятельности. Без овладения предшествующими результатами нельзя нормально осуществлять профессиональную деятельность. Мера как «образец», как «динамическая характеристика» есть не только развитие призвания как сущностной силы. Она всегда исторична и обладает специфическими характеристиками. К ним Л.Н. Коган относил – целостность, универсальность и гармоничность. В своем единстве эти характеристики позволяют говорить о призвании не только как о *социальном качестве*, но и о призвании как *отношении*, пронизывающем все виды и типы человеческой деятельности. Такой анализ приводит

¹ Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. М.1984. С.17, 22, 25.

его к пониманию: «нет никакой необходимости для противопоставления профессиональной специализации и расширения диапазона способностей и творческих возможностей личности»¹. В одном случае (профессиональная специализация) призвание и рассматривается как социальное качество, в другом (расширение творческого диапазона личности) – как социальное отношение, свойственное всем видам человеческой деятельности. Тем самым, уральским социологом существенно корректируется позиция Дюркгейма, противопоставлявшего дилетантизм и профессионализм (что – совершенно верно), но отождествлявшего дилетантизм с любой всесторонностью, универсализмом (что – достаточно механистично и ограничено). Важно подчеркнуть и то, что позиция Л.Н. Когана противостояла официальной установке на «всестороннее развитие личности» (с её акцентом – всесторонность = всеохватность = разнонаправленность).

Важную роль в концепции культуры Когана играет категория «мера». В своем единстве мера является способом соединения «нормы» и «образца». Это соединение необходимо понять и как *направленность процесса призвания* (от «нормы» к «образцу»), и как *масштабность процесса призвания*, единицей которого и выступает отношение «нормы и образца». Без «нормы» «образец» превращается в иллюзию, утопию или фантазию. Без «образца» «норма» является только застывшей формой и не позволяет понять процесс развития личности и общества.

Рассмотренные в единстве социальный потенциал, его реализация, направленность и масштаб свидетельствуют о важной особенности процесса призвания – *самореализация* и *самоутверждение личности*. Подчеркиваются именно результативные характеристики, что акцентирует внимание на целостной системе «цель – результат – субъект». А формой развития этой целостности является *саморегуляция*. Поэтому совершенно справедливо отмечает Коган, что «развитие личности надо рассматривать не только как результат внешних влияний на личность, но и как прочный сплав, единство их с активной деятельностью самого человека, его стремлением развиваться всесторонне, с процессами саморегуляции. Без внутренней активности личности, ее активной жизненной позиции всестороннее развитие принципиально невозможно»². В этом принципиальном положении заложены богатейшие возможности для дальнейшего развития социологической теории призвания. Прежде всего, развитие и всестороннее развитие рассматриваются не как два процесса, а как *единый процесс*. Это делает возможным мыслить всесторонность не только как идеал, к которому можно и нужно стремиться, но и как конкретную форму. Нельзя от ребенка требовать написать, например, симфонию. Но это не означает, что он будет всесторонне развит лишь когда-то в будущем. У него *другая мера всесторонности*, основанная на диалектическом процессе развития способностей и потребностей.

Саморегуляция содержит в себе две взаимодополнительные характеристики – *регулирование* и *регулярность*. Регулирование подчеркивает момент необходимого конкретно-исторического, возрастного соотношения различных способностей и потребностей, знаний и чувств. Регулярность есть требование необходимого воспроизводства этого соотношения. Способности необходимо развивать, знание приобретать, чувства воспитывать, а потребности реализовывать. «Система социальных сил находится в постоянном развитии, в ходе которого непрерывно становится и разрешается противоречие между ее элементами. Эти внутренние противоречивости развития социальных сил являются источником относительной самостоятельности развития личности»³.

Саморегуляция объединяет и различает сферы «цели» и «смысла», соединяя в себе деятельность как целеполагание и субъекта с его смыслозначимой сферой. Конкретные формы соединения «цели» и «смысла» и определяют уровень развития процесса самореализации. Только в последнем случае можно говорить о высшем уровне самореализации. Соответственно, призвание как самореализация есть многоуровневый процесс, ступени которого зада-

¹ Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. М.1984. С.51

² Там же. С.127.

³ Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. М.1984. С.26.

ются диалектикой «цели» и «смысла». И – что особенно важно – саморегуляция есть единство самореализации и самоутверждения. С точки зрения концепции призвания это необходимо понять так: в процессе самореализации человек и утверждает себя; самоутвердиться невозможно без самореализации. В полной мере это относится ко всем аспектам осмысления и реализации человеком призвания – и, в частности, к разнообразным ситуациям выбора.

В рамках целостного понимания самореализации и самоутверждения *жизнь человека* рассматривается как *развивающаяся, активная позиция*. Из этого следует: призвание – это не только результат (позиция), но и развивающийся процесс (жизненный путь и судьба). Особенный интерес вызывает различие Коганом близких, но отнюдь не тождественных понятий «судьба» и «жизненный путь». Их сопоставления характеризуется: термин «жизненный путь» используется лишь тогда, когда речь идет о пути человека; слово «судьба» может применяться (и применяется) и для характеристики еще неизвестного будущего, а термин «жизненный путь» употребляется, когда имеются в виду определенные итоги жизни человека (окончательные или предварительные); слово «судьба» фигурирует обычно там и тогда, где и когда возникают альтернативы развития явления, общности, класса, страны, народа, социального института, личности, где возможен (был возможен) выбор между реальными возможностями этого развития. Таким образом, «заменить понятие «судьба» термином «жизненный путь» во многих случаях, как мы видим, невозможно»¹.

Специфичность человека, процессуальность и результативность, наличие выбора – вот те, характеристики, которые позволяют говорить о том, что проблема «судьбы» имеет специфическую определенность для жизни человека и его призвания. *Судьба*, характеризующая неизвестное будущее, – *основа «жизненного плана»*. В таком контексте, жизненный путь человека понимается как реализация жизненных планов. «Жизненные планы, – подчеркивает Коган, – нужны человеку не только для того, чтобы определить стержневую линию жизни, но и как средство самовоспитания – для борьбы с собственной ленью, бесполезным разбазариванием времени, сил, талантов, для выработки силы воли, принципиальности, смелости и т.д. в этом состоит непреходящая ценность жизненных планов»². Отметим важное жизнеутверждающее (и – опосредованно – воспитывающее) значение этого положения. В соответствии с ним призвание должно рассматриваться не как нечто, откуда-то свалившееся на человека; призвание не реализуется само собой; к реализации призвания человек должен прилагать усилия, за свое призвание он должен бороться.

«Стержневая линия жизни» – это не только метафорическое выражение. Она определяет необходимость различения *существенного* и *несущественного* в жизни каждого человека. Характеристики, связанные с самовоспитанием, невозможно понять, если не учитывать именно этого стержня. Можно много «трудиться», заполнять время всевозможными «хлопотами», не отвечая на вопрос «Зачем?» «В жизненных планах, – по Когану, – конкретизируются жизненные программы, представляющие собой обобщенную вероятностную модель будущего жизненного пути индивида как определенной целостности»³. Рассматривая «жизненный путь индивида» в единстве темпоральных характеристик – прошлого, будущего и настоящего, приходится говорить о том, что связь между «прошлым и настоящим» отличается от связи между «настоящим и будущим». Последняя – в силу неопределенности – носит вероятностный характер. Судьба в этих условиях становится *предопределенностью*. Рассматривая в единстве определенность, неопределенность и предопределенность можно говорить о реалистичности жизненной программы. Если «будущее» – неопределенно, т.е. невозможно дать единственное определение, то «будущее» необходимо предопределять. Это особенно важно с позиции теории призвания: «в жизненной программе отражается то, что обычно называют призванием человека». Соединение различных аспектов предметных воплощений и процессуальных характеристик жизни человека позволяют сказать: «Призвание личности – ее стратегическая жизненная цель, единство желаемого и должного – лежит в

¹ Коган Л.Н. Человек и его судьба. М.1988. С.10-11.

² Там же. С.184.

³ Коган Л.Н. Человек и его судьба. М.1988. С.185.

центре внутреннего мира, «стягивая» все основные устремления личности. Призвание в этом смысле и есть судьба. Если человек находит свое призвание, реальную жизненную цель, он действительно творит собственную жизнь»¹.

Таким образом, призвание личности есть способ соединения следующих проблем: жизненный путь – жизненный план – жизненная программа – судьба. Одновременно, это и специфическая темпоральность, которая и различает моменты времени – прошлое, настоящее и будущее, но и показывает их непосредственное единство.

Теоретическая модель призвания педагога – и предпосылка эмпирического исследования, и одновременно возможность уточнить её на основе результатов этого исследования. Опираясь на материалы многолетних исследований, проводившихся кафедрой социологии и социальных технологий УГТУ-УПИ и нашими коллегами–социологами, выделим общие тенденции становления и реализации педагогического призвания в современных условиях².

Обостряется противоречие между кардинальным изменением социально-экономических условий жизни и труда педагогов (по Ортеге, – изменение «обстоятельств») и неготовностью многих из педагогов (особенно – учителей-стажистов) адаптироваться к этим изменениям и реализовать свои интересы с помощью профессиональной деятельности. Одна из проблем связана уже со спецификой педагогической работы: труд педагога, являясь социально-экономической деятельностью (по классификации видов деятельности Е.Н. Климова), протекает индивидуально, как труд одиночки. Учитель работая с ученическим коллективом один на один, поэтому, как правило, он находится в сильном психическом напряжении, стремясь контролировать и регулировать в различных ситуациях и свое поведение, и поведение учащихся. «Такая изначально повышенная нервно-психическая нагрузка способствует повышению вероятности дезадаптивной регуляции интеллектуальной и эмоциональной сферы»³. Другой аспект связан с реакцией многих учителей на внешние оценки: привыкнув оценивать других (порой – уверовав в непогрешимость собственного опыта), они на эти оценки реагируют крайне остро и далеко не всегда адекватно.

Вряд ли стоит в такой реакции винить лишь педагогов. Скорее она отражает противоречие (в условиях реформ сохраняющееся и даже растущее) между потребностью учительства в общественном признании и недостаточным вниманием общества к ней. Более того, нередко критика реальных (во многом – социально обусловленных!?) недостатков системы образования зачастую переносится на учительство, которое одно – без поддержки и внимания социума – устранить эти недостатки не может. Ощущение невозможности стать субъектом образовательных реформ, реализовывать педагогические инновации и использовать современные педагогические технологии для многих педагогов (особенно молодых, которых как-то готовят к работе в новых условиях) выступает важным (обычно – плохо фиксируемым, незаметным) фактором деформирующим их профессиональное призвание.

В настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности учителя, и фактическим уровнем готовности учебных заведений к выполнению ими своих функций; между типовой системой подготовки учителя и индивидуально-творческим характером его деятельности. Неизбежным следствием технократического и экстенсивного подходов в педагогическом образовании стало отчуждение учителя от общества и национальных культур, от школы и ученика. Это привело к резкому снижению социального статуса и престижа педагогической профессии, несоответствию системы подготовки учителя общественным потребностям и обострению образовательных про-

«Всякое образование начинается с грамоты и школы. Поэтому судьба будущей России лежит в руках русского учителя, преподавателя школы и гимназии, а также профессора, который есть учитель учителей»

(И. Ильин).

¹ Там же. С.187.

² Баныкина С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира. Москва, 2001. С. 373-394.

³ Дискуссии. Проблемы конфликтологии // Социс. 1993. № 9. С.53.

блем¹. Примечателен следующий вывод: «В этосе сегодняшнего российского учительства парадоксальным образом сочетается психологическая зрелость наставника с социальной инфантильностью, а миссионерские амбиции – с чувством неполноценности и униженности. Социальная значимость педагога признается в обществе бесспорной, однако профессия – непрестижной. Он носит высокое звание «Учитель», а в обыденной жизни его (а в большинстве случаев – её) часто зовут «училкой»².

Весьма наглядно эта парадоксальность проявляется в *настроениях и самочувствии учителя*, чей социальный статус и социальные роли внутренне противоречивы. С одной стороны, учителя действуют в рамках одного из самых устойчивых социальных институтов – образования. С другой, – на их статусе и ценностных ориентациях во всей полноте сказываются масштабы и характер социальных трансформаций. Причем, вследствие этих трансформаций они оказались одной из самых уязвимых и незащищенных групп. Гражданский долг большинства учителей не позволяет им формировать у своих учеников однозначно пессимистические оценки. На их оценках, настроениях, установках сказывается общение с молодежью, которая объективно обладает преимущественно оптимистическим мироощущением. В то же время они постоянно выступают перед молодыми как представители старшего поколения – в роли своеобразных «ответственных» за все, что в прошлом, в «старом» не удалось, не получилось, что отвергается в рамках нынешней социально-политической трансформации. К тому же сказывается определенный, хотя и по-разному ощущаемый синдром «невольных обманщиков». Ведь они не только разделяли сами многие иллюзии, ложные ценности прошлого, но и способствовали их утверждению в сознании своих учащихся.

Усиливается деформация мотивационной сферы выбора педагогической профессии. Среди этих мотивов – с известной долей условности – можно выделить 4 основных группы:

- педагогические (интерес работы с детьми, подростками, молодежью);
- предметные (интерес к конкретному предмету, учебной дисциплине, курсу);
- коммуникативные (влияние совета педагогов, родителей, семейных традиций);
- случайные (было все равно; не хотелось далеко уезжать и др.).

Сказывается зафиксированная социологами ситуация «двойного отрицательного отбора», когда по оценке Я. Кузьмина «в вузы педагогической направленности идут те, кто не попал в другие, и после вуза в школы идут те, кто никуда больше не устроился»³.

Одна из серьезных проблем – расхождение официальных (подкрепленных наукой и опытом передовых учителей⁴) акцентов на педагогические и коммуникативные качества будущих учителей и реальностью – ориентацией значительной части абитуриентов и студентов педагогических вузов на предметные (в лучшем случае) и случайные мотивы. Мы можем судить об этом на основе материалов мониторинга студентов Свердловской области (1995-2009 гг.): на всех его 5 этапах у студентов педагогических вузов области наибольший разрыв между удовлетворенностью вузом (она, как правило, на среднем уровне) и неудовлетворенностью будущей профессией (она – самая высокая; выше – лишь у социальных работников).

Но справедливая идея, что «начинать реформу школы надо с реформы педагогического образования» (Е.Ф. Сабуров)⁵, все еще не стала определяющим ориентиром образователь-

¹ Свирбутович О. А. Роль социокультурной деятельности в процессе социализации учащихся [электронный ресурс] Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/314993/> См.: Собкин В.С., Равлюк С.Г. Учитель об образовании: опыт социологического исследования профессиональной позиции // Социология образования. Труды по социологии образования. Т.IX. Вып.XV. М., 2004; Учитель крупным планом: Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под ред. В.Г. Вершловского. СПб., 1994.

² Шмерлина И. Заметки о российском учительстве в контексте национального проекта «Образование» // Социальная реальность. 2007. №1. С.5.

³ Рыбина Л. Доска зеленая // Новая газета. 2007. 29 марта-1 апреля.

⁴ Характерный пример – ответ Ш. Амонашвили на вопрос корреспондента «Российской газеты» «Каким вам представляется настоящий учитель?»: «Гуманным, творческим, устремленным. Об этом говорили все классики педагогики – от Квинтилиана до Сухомлинского, Ушинского, Макаренко, которые считали, что прежде всего в ученике надо воспитать духовность. Это намного сложнее, чем научить физике и математике» (Амонашвили Ш. Звонок на перемену // Российская газета. 2009. 13 октября.

⁵ Родительское собрание, 2003, №3-4 (20-21). С.8.

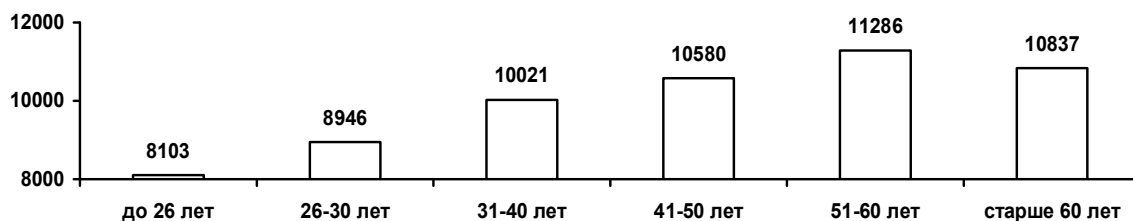
ных реформ. Сокращение притока в школу молодых педагогов обостряет проблему *возрастной структуры учительства (средний возраст учителей, работающих в российских школах постоянно растет)*, а – это «вопрос, с одной стороны, о преемственности в образовании, с другой стороны, – о стабильности и снижении конфликтности внутри данной профессиональной группы»¹. Учет и усиливающийся разрыв между традиционно понимаемым профессионализмом («знания – умения – навыки») и новым содержанием образования, новыми стандартами качества знаний. Важнейшая проблема современного этапа развития педагогического образования – как сохранить его фундаментальный характер и одновременно учесть изменения в содержании общего среднего образования, вариативность образовательных программ, многообразие учебных пособий и различных дидактических систем.

К тому же требования к компетентности и уровню общей и профессиональной культуры педагога возрастают, а возможности для многих из них освоить эти компетенции и соответствующий уровень культуры, постоянно развивать и совершенствовать их весьма ограничены, как и возможности самообразования, которое является неотъемлемым качеством педагогической профессиональной деятельности². Тем самым, для многих учителей позиция А. Дистервега, что учитель «лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием», – не более чем красивая фраза.

Исследования зафиксировали и многие другие противоречия, которые деструктивно сказываются на реализации у новых поколений россиян призвания к педагогической профессии. По остроте это, прежде всего, разрыв между реальным уровнем жизни, пока явно недостойным этой благородной профессии и теми высокими идеалами и ценностями, которые определяют творческую наполненность деятельности педагога.

Остроту проблемы четко сформулировал В. Садовничий: «В школу, к сожалению, по понятным причинам идут работать не так много, как нам хотелось бы и как это положено, выдающихся мужчин». В ряду этих «понятных причин» на первом месте – низкая (подчеркнем – недостойная учителя) зарплата:

Рис.1. Средняя зарплата учителей России по возрастным группам
(Минобрнауки РФ; Мало денег и мало мужчин // Известия. 2009. 5 октября)



Заметно, что уровень оплаты труда (ниже, чем во многих других сферах и отраслях) прямо пропорционален возрасту и стажу, что не создает стимулов для закрепления в школе молодых специалистов. Снижается и качественный уровень учительства: высокой остается доля педагогов, не имеющих высшего образования. По данным Минобрнауки РФ, в российских дошкольных образовательных учреждениях 31% заведующих, 60% воспитателей и 54% музыкальных руководителей имеют среднее профобразование. В начальной школе 40% педагогов не имеют высшего образования, в средней – 6%³.

Закончить статью хотелось бы все-таки не на столь печальной ноте. В ряду позитивных моментов отметим улучшение соотношения учитель – учащиеся. И пусть оно в какой-то мере – результат демографического кризиса. Но все-таки: за последние 10 лет число учащихся

¹ Малинецкий Г.Г., Равлюк С.Г., Степанцов М.Е. Моделирование и прогнозирование динамики возрастной структуры учителей // Социология: 4М. 2006. №23. С.170.

² См.: Зияндинова Ф.Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения. М., 1992; Рубина Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителя // Социс. 1996. №6. С. 63-75; Учитель. Школа. Общество. Социологический очерк 90-х гг. /Под ред. Смирновой Е.А. СПб., 1995 и др.

³ Мало денег и мало мужчин // Известия. 2009. 5 октября.

сократилось в 1,7 раза, а число учителей ... лишь в 1,2 раза... И в этом нам видится залог того, что сбудутся слова мудрого учителя В. Морара: «В это лихолетье моему поколению удалось передать самую главную эстафетную палочку, которая называется «профессиональная совесть». Пока это понятие у нас существует, не все еще потеряно»¹. От себя подчеркнем, что профессиональная совесть – стержень профессионального призвания педагога².

*Гаврилюк В.В., д.с.н., проф., Мехришвили Л.Л., д.с.н., проф., Сорокин Г.Г., к.с.н., доц.
ТГНГУ (Тюмень)*

Инновационные социальные проекты в системе дополнительного образования высшей школы

В условиях перехода к информационному обществу актуальнейшей задачей становится проблема организации *непрерывного образования*. Сегодня совершенно очевидно, что непрерывное образование нельзя рассматривать как непрерывное обучение – поэтому проблемы новых функций высшего профессионального образования неразрывно связаны с инновациями в послевузовском и дополнительном образовании.

В докладе Всемирного банка «Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы» формулируются основные идеи роли высшего профессионального образования в глобальном мире, в числе которых указано, что: «Государство несет ответственность за создание стимулирующей среды, подталкивающей высшие учебные заведения к более широкому применению инноваций и к более чуткой реакции на потребности глобальной конкурентной экономики, основанной на знаниях, и на изменения требований рынков труда, которым необходим высокоразвитый человеческий капитал».

Социогуманитарное знание, в значительной мере формирующее мировоззрение личности, систему ценностных ориентаций, играет важную роль в научно-образовательном и воспитательном пространстве университетского комплекса. В Тюменском государственном нефтегазовом университете накоплен значительный опыт социального и гуманитарного дополнительного и послевузовского образования через традиционные формы – курсы, семинары для аспирантов и соискателей, повышение квалификации ППС, реализуются программы дополнительного образования для студентов всех специальностей «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», различные формы гуманитарной довузовской подготовки.

Институт гуманитарных наук ТюмГНГУ сегодня осуществляет систематическую подготовку аспирантов и соискателей всех специальностей университета по программам кандидатского минимума – по философии и истории науки, иностранным языкам. Складывается полноценная система обучения и повышения педагогической квалификации молодых преподавателей, что особенно важно для преподавателей естественных и технических дисциплин – выпускников инженерных специальностей. Успешность этого опыта обусловлена значительным научным потенциалом университета: более 20% докторов и кандидатов наук и 25% аспирантов и соискателей университета являются представителями социальных и гуманитарных наук.

В настоящее время к основным направлениям развития социогуманитарного дополнительного образования можно отнести:

¹ Морар В. Школу хотят сделать платной // Известия. 2009. 5 октября.

² Статья уже была завершена, когда стало известно о решении Правительства РФ, открывающем определенные перспективы перед молодым учителями (повышение зарплаты учителям младших классов, грантовая поддержка молодых учителей – 1000 грантов на 2 года по 0,5 млн. руб.; обновление подходов к установлению норм труда учителя; пересмотр системы аттестации учителей; создание условий для непрерывного повышения квалификации учителей и т.д.). Особенно подчеркнем, что ориентир изменений соответствует духу нашей статьи: «Российская школа нуждается в талантливых и открытых всему новому преподавателях – преподавателях, которые видят свое призвание в том, чтобы помочь каждому ученику максимально раскрыть и реализовать свои способности» (См.: Савиных А. Молодые учителя получают 500 миллионов рублей // Известия, 2009. 18 ноября).

1. Совершенствование структур дополнительного образования.
2. Расширение видов образовательных услуг.
3. Создание новых научно-учебных подразделений на базе института гуманитарных наук.
4. Разработку и реализацию инновационных социальных проектов.

Приоритетной формой деятельности в решении задач организации непрерывного социо-гуманитарного образования являются – *инновационные социальные проекты*. Разработка и реализация инновационных проектов осуществляется сегодня по следующим основным направлениям:

- довузовская подготовка;
- дополнительные образовательные программы для студентов ТюмГНГУ;
- повышение квалификации ППС университетского комплекса;
- обучение и повышение квалификации работников социальной сферы;
- Открытый Гуманитарный Университет;
- Социально-гуманитарный университет III возраста.

Полифункциональность деятельности по организации и реализации социально-образовательных проектов отличает так же и *кафедру иностранных языков*: с одной стороны, они направлены на научно-теоретическую и практическую подготовку специалистов нефтегазового комплекса региона (курсы английского языка) для сотрудников ТО Сургут-НИПИнефть по программе «нефтяное дело»; с другой, – на реализацию системы непрерывного послевузовского обучения и образования выпускников ТюмГНГУ по программе дополнительной квалификации «переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Поддержка активно развивающихся научно-образовательных центров может стать основанием для практической реализации приоритетных направлений системы социального и гуманитарного послевузовского образования в ТюмГНГУ, которая схематично может быть представлена следующим образом:

Основные направления развития системы послевузовского образования	Научно-образовательные структуры и центры
Научно-образовательные проекты	- Научно-педагогический центр - Лингвистический сервис-центр
Научно-исследовательские проекты	- Центр изучения общественного мнения
Научно-методические проекты	- Научно-методический журнал «Инновационные технологии гуманитарного образования»
Научно-образовательные проекты системы непрерывного послевузовского профессионального образования	- Институт социальных коммуникаций - Центр религиоведческих исследований
Социально-культурные проекты	- Университет III возраста - Открытый гуманитарный университет - Лаборатория «Историко-генеалогических исследований семьи».

I. Довузовская подготовка, дополнительные образовательные программы для студентов ТюмГНГУ сосредоточена, в основном, на выпускающих кафедрах института.

1.1. *Кафедра социальных технологий* уже традиционно организует и проводит

- «Дни политконсультанта» – международный социальный научно-образовательный и научно-практический проект, к реализации которого привлечены представители региональной власти и коммерческих структур, молодежных общественно-политических организаций, выпускники кафедры (ежегодно);

- «Хрустальный апельсин» – всероссийский конкурс научных работ в области связей с общественностью студентов ТюмГНГУ, вузов Тюмени и области. К участию в конкурсе активно привлекаются соискатели, аспиранты и молодые ученые ТюмГНГУ;

- «Путевка в бизнес» – социальный проект, реализуемый под эгидой Департамента инвестиционной политики и государственной поддержки предпринимательства Тюменской области и Института Предпринимательства УрФО;

- Тюменская Ассоциация выпускников специальности «Связи с общественностью» – социально-профессиональный проект выпускников кафедры социальных технологий.

В рамках нефтегазового университета, на базе *кафедры истории и культурологии*, сложился специфический опыт осуществления нескольких проектов в рамках научной генеалогической лаборатории с широким привлечением специалистов, в том числе, выпускников ТюмГНГУ. За 15 лет деятельности Лаборатории реализованы или находятся на стадии реализации следующие проекты: «Чти отца своего и *alma mater* свою» (2003 г.); «Взаимообусловленность генеалогической культуры и духовных ценностей» (2004 г.); «Генеалогия и история семей: воспитание микроисторией» (с 2004г. по настоящий момент); «История Западной Сибири в родословиях» (2007 г.); «Формирование культуры межпоколенческих связей» (генеральный долгосрочный проект 2000-2010 гг.).

2. *Повышение квалификации ППС университетского комплекса* – данные инновационные проекты направленные, прежде всего на повышение педагогической компетентности ППС ТюмГНГУ. Повышение квалификации ППС имеет стратегическую цель, сверхзадачу – формирование в университетском сообществе инновационной среды, вовлечение ППС, соискателей, аспирантов в инновационные формы и виды исследовательской, научно-методической, воспитательной деятельности. Опыт организации такой деятельности формируется в институте гуманитарных наук:

- научно-исследовательский проект «Формирование гуманитарной компетентности будущего специалиста в процессе непрерывного образования» направлен на разработку и внедрение компетентностного подхода в профессиональном образовании как методологии повышения качества профессионального образования на современном этапе его модернизации;
- образовательный научно-исследовательский проект «Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателя высшего профессионального (непедагогического) учебного заведения в условиях перехода на ГОС ВПО 3-го поколения. Планируемый результат проекта – формирование профессионально-педагогической компетентности на разных ступенях дополнительного послевузовского образования в непедагогическом вузе;
- научно-образовательный проект – научно-методический журнал «Инновационные технологии гуманитарного образования», главная цель которого – публикация результатов теоретических исследований, распространение информации и обмен опытом по проблемам разработки и апробации инновационных исследований в гуманитарном образовании специалистов ТюмГНГУ и др. вузов региона.

Кафедра философии приоритетное внимание уделяет оказанию дополнительных образовательных услуг для соискателей, аспирантов и молодых ученых в ТюмГНГУ и его филиалах в Тюменской области, Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком автономных округах. К числу реализуемых проектов этой кафедры можно отнести: практические курсы-тренинги по соционике; международный научно-образовательный проект «Этика экологии и экологической безопасности человека»; научно-исследовательская лаборатория «Философия систем», работающая на постоянной основе.

Согласно программе повышения квалификации по НИР соискателей, аспирантов и молодых учёных ТюмГНГУ в Институте гуманитарных наук реализуется *модель системы послевузовского образования* в форме организации *теоретико-методологических семинаров* по актуальным направлениям социально-гуманитарных исследований с привлечением ведущих специалистов. Первый семинар был проведён в октябре 2007 г. по направлению «Методология анализа данных в социологии». Молодые учёные ИГН посещают занятия, на которых рассматриваются вопросы методики разработки инструментария социологического исследования, обработки и интерпретации полученных эмпирических данных. Первую сессию занятий вела главный научный сотрудник Института социологии РАН (Москва), ведущий российский специалист данного направления, главный редактор журнала «Социология 4М» (методология, методы, математическое моделирование), д.с.н. проф. Г.Г. Татарова. Успешность первого опыта позволила нам решить вопрос об организации постоянно действующего научно-методического семинара для аспирантов и соискателей не только ИГН, а в масштабе всего университетского комплекса.

3. *Обучение и повышение квалификации работников социальной сферы.* Значительная работа по реализации инновационных проектов в системе послевузовского образования специалистов социального и гуманитарного профиля организована на базе кафедр ИГН. Заслуживает внимания сложившийся опыт такой деятельности на *кафедрах социальной работы и социальных технологий*. Основная цель реализуемых проектов этих кафедр – повышение научно-образовательного уровня работников социальной сферы. *Кафедра социальной работы* апробирует такие формы непрерывного образования как: школа специалиста – обучение инновационным технологиям социальной работы; научно-практические семинары – для руководителей социальных учреждений и управленческих кадров в области менеджмента в условиях перехода учреждений социального обслуживания к новой организационной форме (АНО); постоянно-действующие семинары – знакомство работников и управленцев социальных учреждений с технологиями решения социальных проблем на уровне территории; обучающие семинары – для специалистов, осуществляющих профессиональную деятельность с отдельными группами населения; семинары-тренинги по формированию практических навыков эффективного общения специалиста с клиентом.

Деятельность *кафедры социальных технологий* в системе послевузовского образования гармонично интегрирует в себе как работу со специалистами по связям с общественностью в различных сферах социальной инфраструктуры региона, так и работу с молодыми преподавателями и выпускниками ТюмГНГУ данной специальности. К наиболее заметным и значимым проектам кафедры целесообразно отнести: «Мастер классы» – для специалистов по связям с общественностью и смежных сфер деятельности ведущих предприятий города; тематические научно-практические семинары – «Связи с общественностью в банковской сфере», «Технологии связей с общественностью в государственных структурах».

Новые кафедры института также активно включаются в разработку и реализацию социальных инновационных проектов в системе послевузовского образования. Так, «Центр религиозоведческих исследований» при *кафедре религиоведения* успешно реализует достаточно уникальный для Тюменского региона проект – подготовку сестер милосердия.

4. *Инновационным проектом стал Открытый гуманитарный Университет.* Он является организационной формой политики института гуманитарных наук ТюмГНГУ в области стратегии развития вузовского и послевузовского гуманитарного образования.

Открытый гуманитарный университет призван: реализовывать программу открытого научного образования; распространять фундаментальные и прикладные научные знания по широкому спектру социально-гуманитарных наук; выполнять образовательные и воспитательные функции. Открытый гуманитарный университет должен стать таким социальным институтом, который был бы способен предоставить учащимся и студентам, аспирантам, молодым преподавателям университета дополнительные образовательные услуги, обеспечить возможность получения современного социально-гуманитарного знания.

Ключевой элемент системы Открытого Гуманитарного Университета – открытое научное, образовательно-воспитательное пространство. К участию в работе Открытого Гуманитарного Университета приглашаются известные ученые, деятели культуры и искусства.

5. *Имиджевый социальный проект ТюмГНГУ – Социально-гуманитарный университет третьего возраста*, который воплотил идеологию непрерывного образования, и выступает примером реализации корпоративного лозунга – «Образование через всю жизнь». Концепция непрерывного образования принята и осуществляется во многих развитых странах мира. В ряде европейских стран до 80% взрослого населения охвачено различными формами образовательного процесса. Реализации концепции непрерывного образования в нашей стране в значительной мере препятствуют утрата системы образования взрослых и отсутствие системы образования лиц третьего возраста. В связи с этим образование пожилых людей сегодня рассматривается как относительно самостоятельное научное направление – это составная часть образования, основной задачей которого является содействие всестороннему развитию человека в пред- и пенсионный возраст. Несмотря на то, что практика образования пожилых людей в нашей стране начала реализовываться с начала 1990-х гг., в настоящее время только

0,1% пожилых россиян охвачена образовательными программами (для сравнения: в ФРГ этот показатель составляет 36%). Авторский коллектив ставит задачу всесторонне исследовать возможности изменения социального самочувствия граждан старшего поколения. Именно эта социальная группа по праву может называться индикатором социального прогресса. Отношение общества к детству и старости наглядно демонстрирует степень его зрелости, наличие или отсутствие гражданского общества, уровень демократичности и гуманности. Объект реализации программы – городская часть населения с уровнем образования не ниже среднего (в основном, люди с высшим и средним специальным образованием) пенсионного возраста. Привлечение именно этой категории пенсионеров обусловлено задачей последующей активизации пожилых горожан, консолидации этой социальной группы с целью решения общих для них проблем, формирование гражданской инициативы. В данном проекте на базе ИГН осуществляется обучение граждан пенсионного возраста по четырём направлениям: социология, психология, валеология, информатика. Сегодня в рамках Социально-гуманитарного университета третьего возраста готовятся к открытию новые факультеты: религиоведения, правоведения. Для работы в Социально-гуманитарном университете привлекаются преподаватели высшей квалификации, доктора и кандидаты наук, врачи, психологи, социальные работники. Посещая занятия по выбранному направлению, пожилые люди расширяют свой кругозор и круг социальных контактов, повышают уровень функциональной грамотности и социальной активности. В рамках проекта слушатели имеют возможность посещать театры и музеи, получают доступ к ресурсам библиотек ТюмГНГУ и сети Интернет. Хотя проект и носит социальную направленность, социальная работа с пожилыми – не является главной задачей его реализации. Прежде всего, это экспериментальная площадка, на которой *разрабатываются педагогические (андрогогические и геронтологические) технологии будущего*, проводятся исследование социального феномена образования пожилых. Результаты исследования позволят выработать стратегию формирования и развития социальной политики в отношении этой социальной группы в Тюменском регионе. В результате реализации проекта будет обоснована система социально-гуманитарного образования для третьего возраста, разработаны технологии реализации программ социальной образовательной политики для третьего возраста в регионе, направленные на активизацию и углубление позитивной роли исследуемой социальной группы.

Представляется, что полифункциональная деятельность данных структур позволит осуществить комплексный подход процесса организации и апробации инновационных социальных проектов в системе дополнительного и послевузовского образования в Тюменском государственном нефтегазовом университете.

*Гаврилюк В.В., д.с.н., проф.
ТГНГУ (Тюмень)*

Преодоление функциональной неграмотности и повышение социальной компетентности как задачи образования

Проблема функциональной неграмотности возникла в мировой науке во второй половине XX в., когда стало очевидным, что число лет обучения само по себе не обеспечивает высокого уровня профессиональной и личностной грамотности. В разных национальных системах образования эта проблема проявилась неодинаково. Так, в Советском Союзе она обозначалась как проблема «отрыва школы от жизни» и стала объектом пристального внимания как со стороны ученых, так и со стороны органов управления образованием. На государственном уровне принимались законы, постановления, решения, направленные на сокращение разрыва между требованиями социальной практики и качеством обучения. Меры преодоления функциональной неграмотности были связаны с изменением содержания образования, методов обучения и форм его организации. Что касается развитых стран Запада, прежде всего США, то там функциональная неграмотность рассматривалась в основном как проблема языкознания и герменевтики. Для измерения функциональной неграмотности были разработаны тесты и регулярно проводились замеры ее уровня.

Реальность XXI в. по-новому ставит проблему функциональной неграмотности. Сегодня трактовка ее только как недостаточного уровня развития навыков чтения, письма и понимания текстов – устарела. Функциональную неграмотность не следует смешивать с неграмотностью в обычном смысле слова (т. е. неумением читать и писать). Последняя сегодня еще дает о себе знать особенно в развивающихся странах. По данным ЮНЕСКО, более 840 млн. взрослого населения в начале XXI в. оставались – неграмотны, из них 538 млн. – женщины. Правда, нужно отметить, что с 1960 г. вдвое сократилось число детей не посещающих начальную школу¹. Возрастающий разрыв между полюсами бедности и богатства в глобальном мире не может не сказаться и на поляризации уровней и качества образования. Различия в уровне образования выступают наиболее значимым фактором закрепления и усиления неравенства современных стран. Преимущества Запада в информатике ведут к еще большему разрыву между развитыми и развивающимися странами. В 1998 г. промышленно развитые страны с 15% населения земли имели 88% пользователей Интернета в мире. Доступ к Интернету сегодня рассматривается как своеобразная разделительная линия между образованными и неграмотными, молодыми и пожилыми. Если к этому добавить неравенство в использовании самой информации (80% сайтов – на английском языке, а знают этот язык только около 10 % жителей планеты), то резкие контрасты в мировом информационном пространстве становятся еще очевиднее.

Между тем, даже в развитых странах Запада, где проблемы обычной неграмотности давно не являются актуальными, качество образования вызывает серьезную озабоченность, в обществе дает о себе знать феномен функциональной неграмотности. По статистике ЮНЕСКО, сегодня 99% американцев, так же, как, например, англичан или немцев, являются людьми грамотными. Проблема же функциональной неграмотности по-прежнему связывается исследователями в этих странах с теми трудностями, которые испытывают люди при чтении и правописании в повседневных ситуациях – это наиболее очевидное, наглядное проявление функциональной неграмотности. Она может проявляться, например, в ограниченных возможностях людей воспринимать содержание бланков федерального налогового ведомства, печатных инструкций или в том, способен ли человек правильно составить жалобу или написать заявление о приеме на работу.

Безусловно, при характеристике общества, основанного на знаниях, такой подход к трактовке функциональной неграмотности неполон, недостаточен. Общепринятого определения функциональной неграмотности не существует, тем более нет достоверных способов ее измерения, поэтому и на практике применяются самые разные критерии ее оценки. В США еще в прошлом веке на протяжении многих лет по всей стране проводились тесты, оценивающие в баллах навыки чтения. Так один из критериев оценки функциональной неграмотности относит к «неграмотным» тех, кто читает на уровне ниже 8-го класса. Другой критерий берет за основу уровень последнего, 12-го класса средней школы США. Опыт таких исследований позволяет утверждать: примерно десятая часть американцев в той или иной степени *функционально неграмотны в английском языке*.

Неудивительно, что именно те нации, которые, подобно США, уделяют особое внимание этой задаче и проводят общенациональные тесты, обнаруживают наибольшие проблемы у себя – «проверка грамотности приводит к выявлению неграмотности». Например, в Канаде, где высок процент иммигрантов, для которых английский язык не является родным, обнаружилось, что многие из ее граждан функционально неграмотны.

В данном исследовании *функциональная неграмотность понимается как неспособность гражданина и работника применять в практике социальных отношений, в профессиональной деятельности полученные знания, исполнять свои функции в социуме*. Такое определение не является итоговым, оно носит промежуточный характер и имеет целью только очертить проблемное поле исследования. Задача уточнения дефиниции остается актуальной и

¹Дебаты Хабитат (русская версия) т.6. М.: ЦООННП, 2000. N 4. С.4; Балыхин Г.А. Управление развитием образования. Организационно-экономический аспект. М. 2003; Любимов Л. Реформа образования: благие намерения, обретения, потери // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 8–24.

может быть решена на следующем этапе исследования, когда концепция изучаемого феномена будет разработана.

Столь же актуальна задача *изучения социальной компетентности общества* (т.е. накопления знаний о нем и умений пользоваться ими), динамики этого процесса в рамках отдельных социальных групп, особенно новых поколений.

В современной России рассматриваемые проблемы приобрели остроту в связи с тотальной трансформацией образовательной системы с начала 1990-х гг. Проводимые здесь реформы оцениваются по-разному, часто эти оценки – полярные. Вероятно, причины полярных суждений о сути радикальных перемен во всех сферах общественной жизни (политике, экономике, культуре, образовании и других) кроются как в самих реформах, так и в способах их оценивания. Современникам всегда трудно понять вектор преобразований, особенно, если сами преобразования неоднозначны и разнонаправлены. Главное, что при декларировании социальных реформ, как правило, отсутствует предпроектный анализ возможных их последствий.

Прогнозирование социальных последствий управленческих решений – признак развитой социологической культуры. Отсутствие же предпроектного анализа возможных последствий принимаемых решений, свидетельствует о *недостаточной социальной компетентности органов управления*. Оно свидетельствует также и об общей низкой культуре социального мышления. В России, как правило, внимание общества к уже принятым решениям возникает тогда, когда выявляются негативные их следствия. Число примеров протестных реакций населения на, казалось бы, рациональные действия властей, множится с каждой новой реформой. Достаточно вспомнить последние шаги правительства по монетизации льгот, реформы в здравоохранении, жилищно-коммунальном хозяйстве, когда власти часто игнорировали необходимость взаимодействия с гражданским обществом, формирования положительного общественного мнения на этапе принятия решений. С другой стороны, зачастую проявляется недостаточный уровень социальной компетентности самого общества, различных его социальных групп и лидеров общественного мнения. Как представляется, это во многом связано с потерей прежней основы социальной компетенции и отсутствием системы новых знаний о преобразующемся российском обществе.

В советской системе образования высшая школа формировала у специалистов определённые представления о социальной реальности, основанные на идеологии марксизма-ленинизма. Можно спорить о значении или об истинных основаниях этой идеологии, но нельзя отрицать эффективность ее внедрения в мировоззрение целых поколений. Три «кита» советского образования – фундаментальность, систематичность, последовательность – позволяли стране, даже в годы изоляции от мирового образовательного пространства, сохранять высокий образовательный уровень. В новой России утрата системных социальных знаний, ведущая к росту функциональной неграмотности влияет не только на молодое поколение, но и на «взрослую» часть населения страны, вынужденную самостоятельно определяться в новой социальной реальности, изменять свое мировоззрение в условиях противоречивого развития социальных процессов. Изменение базовых социальных установок, нечеткость мировоззренческих позиций в отношении трансформирующегося российского социума – повседневная реальность, с которой сталкиваются преподаватели общественных дисциплин, в том числе и в вузах. Зачастую можно столкнуться с тем, что в самом преподавательском корпусе утрачены представления об истинном и объективном характере социального знания.

Проблема функциональной неграмотности в отечественной литературе представлена пока немногочисленными исследованиями. Существуют лишь отдельные публикации (Г.Л. Ильина, Ж.Т. Тощенко, В. П. Чудиновой, и др.)¹, в которых рассматривается функциональная неграмотность. Особенно тревожит исследователей перспектива данного явления в России. «Функциональная неграмотность, – пишет Ж.Т. Тощенко, – это не просто отсутствие обще-

¹ Ильин Г.Л. От педагогической парадигмы к образовательной // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 64-69; Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек. М., 2001; Чудинова В.П. Функциональная неграмотность – проблема развитых стран // Социс. 1994. № 3.

образовательной подготовки, но неумение пользоваться навыками письма, чтения. В России функционально неграмотных, как показывают социологические исследования, тоже немало. Среди людей старшего возраста их насчитывается от 15 до 33% в зависимости от профессии, места жительства и некоторых других жизненных обстоятельств. Но страну ждет новая волна полной функциональной неграмотности уже в первой четверти XXI в.: сейчас, по экспертным данным, до 2-х млн. детей не посещают школу, не учатся. Неграмотность выступает как симптом социального кризиса, как знак надвигающегося бедствия, сравнимого с экологическими потрясениями, в эпицентре которого находится человек»¹.

Функциональная неграмотность есть следствие не только информационного бума и информатизации, но и резко возросшей социальной динамики: развития и смены технологий в промышленности, структурных изменений в экономике, миграции населения, трансформаций социально-культурного контекста. В результате происходит быстрое устаревание приобретенных профессиональных, социальных и общекультурных знаний, потеря ими актуальности. Выпускник учебного заведения оказывается невостребованным или неподготовленным к требованиям, которые предъявляют ему работодатель и социальное окружение. Возникает необходимость дополнительного обучения и переучивания в процессе деятельности. Отсюда актуальность идеи *массового непрерывного образования* как способа преодоления возникших социальных и образовательных проблем. Совсем недавно казавшееся благим, но вряд ли осуществимым намерением, оно превращается в жизненную необходимость индустриально развитых стран. Традиционное образование, предполагавшее получение общих и профессиональных знаний в течение определенного периода обучения, сменяется образованием, обеспечивающим приобретение знаний в течение всей социально активной жизни.

Особенно важно, как представляется, добивается формирования у специалистов, всех членов общества *социальной компетентности*, т.е. определенного уровня функциональной грамотности в сфере социальных отношений. В исследовании социальной компетенции в качестве базовой установки мною была принята разработанная Н.Е.Покровским концепция специфики социологического мышления, сущность которого он предлагает раскрывать, давая последовательно ответы на вопросы: что происходит? (выделение социального факта); как часто это происходит? (повторяемость); как это происходит? (механизм осуществления функции); кому это нужно? (задействованные интересы и группы); что будет? (развитие тенденции)². Несформированность социологического мышления (в трактовке Н.Е.Покровского) можно рассматривать как особенность функциональной неграмотности в сфере социальных отношений. Социологическое мышление, на мой взгляд – ядро социологической культуры, формирование которой является насущной задачей образования. Социологическая культура требует признания бесконечной сложности общества на всех его уровнях и во всех проявлениях, что, обуславливает невозможность объяснять и решать социальные проблемы в виде простой задачи и только социально-инженерными мероприятиями. *Развитая социологическая культура, социологическое мышление – главные элементы социальной компетентности новых поколений.*

Повышение компетентности требуется для преодоления явных противоречий в гуманитарной и социальной подготовке современной молодежи. Сегодня в литературе обсуждается возможность исследования в этих целях. Суть ее в некоем наборе прагматических «компетенций», необходимых для повышения конкурентоспособности работника в условиях рынка³. Ее можно считать адаптивной моделью, удобной для того, чтобы вписать современную российскую систему образования в мировую систему образования, обеспечить возможности использования наших специалистов на рынках западных стран. Квалифицированная и недоро-

¹ Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек. М., 2001 С. 328- 329.

² Покровский Н.Е. Социология, преподавание социологии, социологическая культура и их место в современном российском обществе. // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. Аналитический доклад. Под ред. Ионина Л.Г. М., 2003. С.310.

³ Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. №2. С. 3–11; Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.

гая рабочая сила необходима рыночной экономике, ее приток сегодня во многом обеспечивается странами третьего мира, к числу которых реально относится и Россия.

Болонский процесс продвигает российское образование к указанной модели. Кратко говоря, компетентный специалист для международного рынка труда, это человек – способный «торговать, избирать и общаться (зато на иностранных языках)»¹. Однако фундаментальное, систематическое образование обладает гораздо большим потенциалом в развитии новых поколений – оно дает возможности для формирования творческого опыта и способностей. Очевидно, что указанная выше «адаптация» – тупиковый путь для образования. Передача новым поколениям целостного системного знания о социальной реальности преследует не только цели адаптации к ней, но и возможности ее *преобразования*. Творческое мышление, возможности действовать в ситуации значительной неопределенности не формируются в адаптивной модели образования.

Как изменить уровень социальной компетенции в разных сферах общественной жизни? Поиск способов такого измерения был начат мною с проведения в 2005 г. специального социологического исследования. Был проведен опрос молодежи (15–30 лет) юга Тюменской области по квотной выборке и специально разработанному инструментарию. В нем участвовали 602 респондента из числа городской и сельской молодежи. Кроме того, для проверки ряда гипотез было опрошено 106 респондентов старшего возраста (50–65 лет) – слушателей «Социально-гуманитарного университета третьего возраста», работавшего в Тюменском государственном университете. Распределение по уровню образования включало в себя группы: неполное среднее (школьники старших классов), среднее, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее. В результате опроса был собран достаточно показательный эмпирический материал.

Блок вопросов, в соответствии с авторской концепцией, был посвящен выяснению вопросов о том, насколько важно современному молодому человеку уметь ориентироваться в разных сферах и проблемах жизни, обладать социальной компетентностью, насколько она важна для определения собственной жизненной стратегии. Рейтинг смысложизненных знаний для молодежи связан со сферами образования, работой, здоровьем, и довольно неожиданно – с религией. Этот выбор связан, скорей всего, с поисками оснований духовной жизни. В анонимном обществе, где отсутствует иерархия ценностей, последним прибежищем идентичности становятся «вечные ценности», отраженные в проверенном тысячелетиями религиозном своде морали. Вторая позиция занята ценностями морали, права, государства, экологии, любви и секса. То, что политика не вошла в число приоритетных знаний о социуме, – ожидаемый результат. Но наша гипотеза о значимости основных сфер социальной компетентности подтвердилась в эмпирическом исследовании. Итак, молодежь региона понимает необходимость, смысложизненную важность знаний об основных сферах общества, в котором им нужно жить, строить карьеру, создавать семью, осуществлять гражданские функции.

Насколько же реализуется это понимание в поиске и использовании информации об окружающей социальной среде? Ожидаемый результат опроса связан с тем, что современная молодежь больше интересуется *фактами* социальной жизни, чем их *оценками*, построением прогнозов развития общественной жизни, не может самостоятельно устанавливать связи между отдельными фактами. Более того, на вопрос, «насколько интересуют Вас происходящие в стране события?» – 65% респондентов ответили, что интересуются ими только тогда, когда происходящее касается их лично или их ближнего окружения. Число же не интересующихся молодых людей менее 3%. Активная часть респондентов, регулярно отслеживающих в СМИ события и интересующихся аналитическими программами, составляет 16% от общего числа. Вероятно, эти цифры опровергают миф об аполитичности современной молодежи. Заметим, что большая часть ее следит за социальными трансформациями со своей, индивидуальной позиции, но это характеризует скорее тип нового поколения, а не отсутствие у него интереса к социуму, к судьбам страны или политическим решениям. То, что молодые люди отслеживают, в основном, только факты, почти полностью игнорируя комментарии этих фактов спе-

¹ Малинецкий Г.Г. Высшая мера для высшей школы // НГ – наука. 2003. 13 ноября.

циалистами, аналитиками, нельзя отнести на счет излишней уверенности молодежи в своих способностях оценивать перемены. Часто они просто не задумываются о том, что стоит за тем или иным событием. А это – признак *несформированного социального мышления, отсутствие социальной компетентности – функциональная неграмотность в сфере социальных отношений*.

Распределение ответов на вопросы, сконструированные в соответствии с концепцией социологического мышления Н.Е. Покровского, подтверждает мой вывод. Так, в ответе на вопрос, насколько важно умение оценивать, *в чьих интересах происходят преобразования в обществе*, только 37% респондентов указали на первостепенную значимость этого. Интересным фактом, на мой взгляд, является позиция 17% респондентов, утверждающих абсолютную бесполезность такого рода анализа. Они уверены, что все происходящие изменения осуществляются только в интересах правящих групп, властных и экономических элит. Этот выбор свидетельствует о сложившейся гражданской позиции, недоверии ко всем структурам власти, о потенциальном протестном отношении к любым переменам. Нет у молодежи четкого представления и о *закономерностях развития современного социума*. Определенность в необходимости выявления тенденций развития, взаимосвязей, казалось бы, разрозненных социальных фактов выразили 43% респондентов (это неплохой показатель социальной компетентности). В то же время, большинство молодежи не понимает объективного характера развития социальных процессов, даже не задумывается над этим, либо уверено в неповторимости происходящих перемен, принципиальной невозможности установить взаимосвязи между событиями. Очевидно, что их социальное мышление – фрагментарно, не обладает признаками целостности, не может выполнять функцию предвидения и прогнозирования.

Два других концептуальных показателя сформированности социологического мышления, социальной компетентности связаны с пониманием *механизма социальных преобразований и возможности прогнозирования общественного развития*. Более половины опрошенных не понимают значения этих процедур, никогда не пытались проделать что-либо подобное, отрицают значимость такого рода отношения к социальной реальности.

Все это может привести к выводу, что примерно половина респондентов – представители нового поколения являются только потребителями оценок и прогнозов развития социальной реальности, предлагаемой средствами массовой информации. Некритичное, несамостоятельное восприятие фактов социальной реальности формирует иллюзорное представление о ней. Наконец, важный для изучения темы вывод был сделан по поводу организации и методов измерения функциональной грамотности и социальной компетентности: одни количественные методы не дают полной картины исследуемого феномена, здесь необходимы качественные методы, которые предлагается применить в дальнейших исследованиях.

*Григорьев С.И., д.с.н., проф., чл-корр. РАО
РГСУ (Москва)*

Модернизация стратегий развития социального образования в условиях нового этапа эволюции конфликтности гражданского общества России начала XXI века

Актуальность рассмотрения проблем модернизации стратегий развития социального образования в современной России на данных социологических чтениях в контексте их ключевой тематики определяется по преимуществу следующими обстоятельствами:

- победившая в России в 1990-х гг. буржуазно-либеральная революция требует новой, более эффективной и адекватной времени, новым социально-экономическим и общественно-политическим условиям социальной политики, соответствующих ей стратегий социального образования, осмысления и решения проблем конфликтности, социальной напряженности;
- острота проблемы провоцируется тем, что последовательной, эффективной социальной политики, обеспечиваемой научно-образовательно и финансово-экономически пока системно в интересах общества и государства, а также бизнеса в России не выстроено;
- острота означенной проблематики определяется масштабно выросшей имущественной и социальной дифференциации, провоцирующей воспроизводство конфликтности, в

особенности тогда, когда социальное расслоение совпадает с этнической, национально-культурной структурой общества;

- актуальность этой темы исследования обусловлена сегодня явным обострением социально-демографических и миграционных проблем, формированием новых социальных, экономических и политических отношений России, ее регионов со странами ближнего и дальнего зарубежья;

- отметим особое значение для актуальности сформулированной здесь проблематики трансформации содержания и форм социального образования в условиях глобальной коммуникационной революции, возникновения нового противоречивого сочетания глобального, национального и регионального, а также социально-исторического, социогенетического и актуально-сетевого, повседневно-прагматического;

- констатируем и такое осложняющее названную проблематику обстоятельство как коммерциализация деятельности общественных организаций, распространение во всех сферах жизни современного российского общества неправовых практик, криминализации социального права;

- наконец, нельзя не отметить масштабного обострения проблем социального, психического и физического здоровья, что ставит перед социальным образованием и управлением ряд новых задач.

Кроме того, необходимо дополнительно указать и на такие обстоятельства, как осуществление реформ социальной сферы и административного управления в России начала XXI в., а также масштабное обновление содержания и структуры, характера развития социальных дисциплин, направлений подготовки кадров для учреждений социальной сферы, развития общественности в контексте вхождения России в Болонский процесс, во Всемирную торговую организацию, в период подготовки и применения образовательных госстандартов третьего поколения.

Обобщение результатов анализа специфики основных изменений характера конфликтности в условиях формирования гражданского общества в России начала XXI в. позволяет сделать ряд заключений, требующих модернизации стратегий развития отечественного социального образования. Эти заключения сводятся к следующему:

1. Социальные исследования, общественная практика фиксируют массовое распространение бедности, на фоне которого многократно возросла имущественная и социально-классовая дифференциация населения, имеющая тенденцию совпадения с национально-этнической структурой общества.

2. Прикладные социологические, культурологические, политологические и социально-психологические исследования фиксируют масштабный сдвиг ценностей из зоны их общественной значимости в область индивидуально-личностного значения, что радикально изменило не только доминантные мотивации поведения, но и характер конфликтности в отношениях людей в трудовой, общественной и домашней сфере деятельности.

3. Массовое распространение неправовых практик, определяющих стиль деятельности и отношений фактически во всех сферах общества, в том числе и в «третьем секторе».

4. Характерным стало и распространение коммерциализации деятельности общественных организаций «третьего сектора», что создает особую зону конфликтности в процессе формулирования гражданского общества в России рубежа XX-XXI вв.

5. Получили массовое распространение коррупция, коммерциализация политических институтов, исполнительной, законодательной и судебной власти, где политики – воспитанники «дикого рынка» 1990-х гг. задают сегодня тон, превращая органы политического управления в механизмы отмывания крупных денежных потоков, механизмы обогащения.

6. Доминирующей зоной конфликтности в СМИ стало противостояние финансово-промышленных и государственно-политических групп, представляющих, с одной стороны, крупный бизнес, олигархов, а с другой – влиятельных силовиков-государственников, опирающихся также главным образом на бизнес.

7. Характерны данные и основанные на них выводы о том, что главным противоречием (конфликтом) в формировании гражданского общества в России начала XXI в. стало противоречие между укреплением государственных гарантий формирования, повышения роли гражданской общественности России и массовым распространением неправовых практик провоцируемых доминирующим стилем деятельности бизнеса эпохи «полудикого рынка».

С учетом отмеченных заключений по поводу оценки основных изменений характера конфликтности в новых условиях формирования гражданского общества в России начала XXI столетия хотелось бы отметить ряд изменений, новаций в деятельности УМО по образованию в области социальной работы, РГСУ как его базового вуза:

Прежде всего, отметим деятельность УМО в корректировке концептуальных оснований разработки Госстандарта по направлению «Социальная работа», его согласованию со стандартами подготовки кадров по таким направлениям, как «социология», «социальная антропология», «социальная педагогика», «организация работы с молодежью» и др.;

- противостояние объединению социологии и социальной работы как двух направлений подготовки кадров;
- проведение дискуссий о базовом критерии оценки качества социального образования;
- организация журнала «Вестник УМО по образованию в области социальной работы»;
- осуществление двух учебно-научно-издательских программ: «Основы качества национального социального образования для России XXI в.» и «Социальное образование России в XXI в.»;
- проведение эксперимента по использованию системы кредитов в управлении качеством социального образования на базе УМО и РГСУ; и др.

Организационные меры УМО и РГСУ в оптимизации социального образования в контексте требований времени по преодолению в обществе конфликтности, формированию гражданского согласия:

- организация в РГСУ при УМО специализированного отдела стандартизации социального образования и управления качеством подготовки специалистов для учреждений социальной сферы;
- создание в структуре РГСУ Института ресурсов человека и управления социальным здоровьем населения России;
- организация на базе УМО и Института ресурсов человека постоянно действующей программы экосоциотехнопарка РГСУ «Трибуна социальной инноватики»;
- проведение ряда исследований стратегического значения: «Молодежь и наркотики», «Молодежь и православие», «Социальное положение русских в России», «Общество и семья»; и др.
- оптимизация организационной структуры РГСУ как базового вуза УМО по образованию в области социальной работы (укрупнение факультетов и кафедр, формирование новых структур), укрупнение факультета социальной работы, который с декабря 2006 г. стал факультетом социальной работы, педагогики и ювенологии;
- весьма значимо создание факультета социологии и социального управления;
- организация на базе УМО совместно с Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов регулярных семинаров повышения квалификации преподавателей; и др. Научные и социально-инновационные программы, проекты РГСУ и УМО по образованию в области социальной работы:
- введение в практику научного обеспечения деятельности УМО и РГСУ внутривузовских научных грантов;
- организация в РГСУ студенческой академии наук;
- оформление крупного вузовского нацпроекта по современным реабилитационным технологиям, модернизации подготовки кадров данного профиля, организация соответствующей заявки в европейский консорциум;

- организация подготовки проектов федеральных законов для Госдумы РФ, регионов России по социальной проблематике;
- создание в структуре РГСУ Московской высшей школы политических наук;
- интенсификация работы по формированию на базе РГСУ экосоциотехнопарка как основы трансфера новых образовательных и социальных технологий, в том числе тех, что обеспечивают социальное здоровье, своевременное и эффективное решение конфликтов, социальных противоречий;
- формирование новых подходов стратегического характера в обеспечении взаимодействия государственного и корпоративного, общественного, социально-гражданского образования; и др.

В плане оптимизации научного сопровождения новых, стратегических направлений развития социального образования с учетом специфики конфликтности, противоречивости становления гражданского общества в России середины 2010-х гг. нужно обратить внимание

- на необходимость активизации НИР и учебно-методической работы по использованию их результатов в осмыслении нормативов, основ социального оправдания (осуждения) имущественного и социально-классового равенства (неравенства) различных слоев населения, механизмов его регулирования. Здесь сокрыты важнейшие основания преодоления конфликтности, хотя эта проблема руководством страны пока даже не ставится;
- на оптимальное обоснование ключевых, базовых критериев общественного развития, которые не могут быть сведены лишь к прибыли бизнеса в той или иной стране, в том числе и в современной России; поэтому проблематика конфликтности не может исчерпывающим образом рассматриваться только в связи с противоречиями в сфере бизнеса, социально-экономического развития в целом;
- на оптимальное сочетание политики, стратегии адресной социальной помощи и массовой поддержки нуждающихся в условиях широкого распространения в современной России бедности;
- на точную экспертизу, аудит основных социальных последствий реформ экономического и политического развития, реформирования российского общества последних 15 лет; это должно стать основой построения эффективной экономической и социальной политики в России периода постреформенной стабилизации, обеспечения устойчивого, непротиворечивого поступательного развития;
- на обоснование приоритета интересов, обеспечение безопасности коренных народов России, прежде всего – государствообразующего этноса – русских;
- на организацию объективной экспертизы социального положения коренных народов России, обоснование мер по обеспечению его оптимального регулирования как основы профилактики, предупреждения конфликтности;
- на обоснование социально оправданных форм и масштабов деятельности представителей ведущих конфессий при осмыслении особой роли русского православия как основы духовности абсолютного большинства населения современной России; и др.

Все это требует развития новой социальной культуры, технологий и целей развития социального образования, управления его качеством.

В РГСУ, в УМО по образованию в области социальной работы, в УМО по социологии, социальной антропологии и организации работы с молодежью в РАО есть понимание значимости такого подхода к видению стратегий развития, совершенствования социального образования в контексте нового этапа развития гражданского общества в первое десятилетие нового века.

Грошева И.А., к.с.н., доц.

Тюменская государственная академия мировой экономики, управления и права (Тюмень)

Грошев И.Л., к.с.н., доц.

Тюменский государственный нефтегазовый университет (Тюмень)

Из опыта разрешения проблем наркотизации учащейся молодежи

В начале XIX в. известный немецкий философ Г.В.Ф. Гегель выявил условия прогрессивного развития общества, охарактеризовав траекторию его эволюционирования в виде спирали. Каждое общественное явление (в том числе и государственное устройство) не повторяется на следующем витке в той же точке, но повторяется на новом, более высоком уровне, пока, наконец, в нем не снимаются основные противоречия, в результате чего оно переходит в новое качество, где движение и развитие обретает совершенно иные формы. Так и демократия в наиболее развитых странах в современных условиях обретает определенную стабильность и дальнейшее развитие больше не требует уничтожения существующей формы организации государства, но только ее дальнейшего совершенствования¹.

Для такого развития необходимо наличие следующих причин. Назовем главные: во-первых, это сравнительно высокий уровень экономического развития – условие, рассматривавшееся, кстати, и Марксом как первопричина прогрессивного развития общества; во-вторых, это достаточно совершенная правовая система: вспомним, что Конституция США с небольшими изменениями существует с 1787 г., основные конституционные акты Великобритании были приняты в 1215, 1679 и 1689 гг. Декларация прав человека и гражданина во Франции – в 1789 г., Кодекс Наполеона (кстати, он составляет основу гражданского законодательства многих бывших французских колоний) – в 1804 г.; в-третьих, это высокий уровень общественной нравственности. Недаром в этих странах пресса, которая формирует общественное мнение, то есть общественную нравственность, называют «четвертой властью». Сила и действенность общественного мнения здесь в существенной степени дополняет и исправляет погрешности законодательной и законоприменительной деятельности; в-четвертых, это высокий уровень культуры общества. Обратим внимание: если в прежние, «додемократические» времена стабильность общества и государства обеспечивалась в основном всего двумя институтами – экономикой и правом, то для нормального функционирования общества демократического – общества, предоставляющего своим гражданам неизмеримо большие права и свободы, чем все предыдущие типы общественного устройства, потребовались дополнительно такие институты, как нравственность и культура.

Следует выделить одну существенную особенность: если экономические и правовые средства воздействия на граждан находятся в руках власти (ограниченной группы людей), то нравственные и культурные механизмы регулирования общественного поведения формируются самими гражданами. Именно поэтому эффективность любых усилий власти, направленных на противодействие негативным процессам предопределяется адекватной оценкой и участием населения страны. Если же направления усилий власти противоречат традициям и культуре общества, либо само общество отстранено от участия в программах реализуемых государством – девиантное поведение является своеобразной протестной формой и одобряется частью населения.

Благодатной почвой для развития наркотизма в России стала первая мировая война и революция. Обращает на себя внимание тот факт, что среди употреблявших наркотики, кроме беспризорных, тяжелораненых, большой процент приходился на медицинский персонал. Причем наркомания среди медиков была более распространенным явлением, чем среди представителей других профессий. Далее исследователи обратили внимание на чрезвычайно быстрое распространение болезни среди работников тяжелого труда, железнодорожников. Среди причин злоупотребления на одном из первых мест стояло неосторожное назначение врачей и условия медицинской работы. В более позднее время (1950-е – начало 1960-х гг.) отрицалась сама возможность наркомании в обществе социальной справедливости и всеобщего равенства. Из-за идеологического контроля со стороны партийного аппарата исследования носили в тот период либо медицинский характер (Я.Г. Голанд, И.В. Стрельчук и др.), либо юридический, то есть рассмотрение уголовно наказуемых действий с наркотиками (Л.П. Николаева, М.Ф. Орлов и др.). И лишь позднее, уже в 1970-е гг. тема наркотизации занимает проч-

¹ Профессиональная этика сотрудников правоохранительных органов. Учебное пособие/ Под ред. Г.В.Дубова и А.В.Опалева. Изд. 2-е, испр. и дополн. М.: «Щит-М». 1999.

ное место в исследовательской деятельности (А.А. Габиани, М.Е. Позднякова, Л.И. Романова, Э.А. Бабаян и др.). В 1988-1989 гг. Габиани провел довольно обширное социологическое исследование, в ходе которого были опрошены 2 998 наркоманов и потребителей наркотиков, 2000 экспертов (работники правоохранительных органов и медицинских учреждений) и чуть меньше 6000 учащихся общеобразовательных школ и ПТУ¹.

Особое внимание было обращено на обстоятельства приобщения к наркотикам: условия жизни, учебы и труда, повод «попробовать» наркотик, среда распространения наркотизма, с каких средств начинает новичок, где добываются наркотики и средства на их приобретение. В последующих исследованиях наркотизм стали рассматривать как отклоняющееся поведение. В 1980-1990-е гг. основным центром социологических исследований пьянства, алкоголизма и наркотизма становится сектор социальных проблем алкоголизма и наркомании Института социологии АН СССР/РАН (Б.М. Левин – руководитель, Ю.Н. Иконникова, С.Г. Климова, М.Е. Позднякова, Л.Н. Рыбакова и др.). Мотивы приема наркотиков различны. Но на первом месте – получить удовольствие, не предпринимая усилий в реализации жизненных потребностей. Следующим суждением является «скука», «разочарование в жизни», «так все поступают в моей компании», «семейные неурядицы», «лишение свободы», «потеря близкого человека»². Причем люди, эпизодически употребляющие наркотики могли ответить «нет» соблазну в ситуациях угрозы приятелей-наркоманов, смерти приятеля от передозировки, но могли согласиться, когда затрагивались их самолюбие и самооценочность, полноценность в сексуальных отношениях с девушкой. Многие столкнулись с тем обстоятельством, что достигнутое ими обесценилось. Сегодня молодые люди оказываются один на один с проблемой выбора отказа от ценностей, на которые ориентируются их родители, или принятия этих ценностей, осознавая, что они не принесут успеха. Все это отразилось на выборе жизненной стратегии.

В настоящее время в России противоречие наблюдается между интересом к работе и ее престижностью и материальным благополучием. Следует обратить внимание на тот факт, что любые мероприятия по борьбе с незаконным оборотом наркотиков обречены на неудачи, пока не будут устранены (нивелированы) причины, способствующие и активизирующие этот оборот. Речь идет именно о комплексном, долговременном подходе к решению обозначенной в заголовке проблемы. Нет необходимости ограничиваться профилактикой в ее узком понимании и спецификой решаемых задач. Прежде всего, предполагается создание научно обоснованной системы воспитания гражданина, т.е. приведение в соответствие друг другу всех четырех условий прогрессивного развития государства.

Главной причиной дезадаптированности детей и подростков является, в первую очередь, всестороннее нарушение их прав, подтверждением чему служат статистические данные, полученные в результате анализа ситуаций детей, попадающих в группы риска. У более 80% детей группы риска нарушены права на полноценное воспитание в родной семье и всестороннюю заботу родителей: 15,4% – подвергаются систематическому насилию в семье; 37,2% – не уделяется абсолютно никакого внимания со стороны родителей; 20% – являются свидетелями постоянных пьяных разборок между родителями. Нарушены права на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития ребенка: 17% – систематически недоедают; 16,3% – имеют различные заболевания; 30% – имеют задержку психического развития; 45% – имеют очень низкий культурно-нравственный уровень развития. Нарушены права на образование: 18% – бросили или были отчислены из школы; 22,5% – нигде не учатся; 31,4% – числятся в школе номинально. Нарушены права на защиту от экономической эксплуатации: 5,2 % – несовершеннолетних принуждают родители к добыче денег; 11 % – вынуждены зарабатывать себе на пропитание. Нарушены права на защиту от незаконного употребления психоактивных веществ (ПАВ): более 80% детей группы риска употребляют различные психоактивные вещества. Нарушены права на отдых,

¹ Девиантность и социальный контроль в России (XIX – XX вв.): тенденции и социологическое осмысление. СПб., 2000. С.52.

² Позднякова М.Е. Механизм приобщения к наркотикам//Наркомания как форма девиантного поведения. М., 1997. С.6.

досуг и культурную жизнь: почти 90% детей лишены возможности полноценно отдыхать, интересно проводить досуг.

Таким образом, очевидно, что решение проблемы наркотизации несовершеннолетних в принципе невозможно в отрыве от всего комплекса социально-психологических факторов развития ребенка. На основе собранной социальной службой информации и ее анализа картину детско-подростковой дезадаптированности можно представить следующим образом: около 80% детей группы риска употребляют различные психоактивные вещества (ПАВ), а именно: наркотики – 10,2 %, клей – 21,3%, алкоголь – 56,7%, никотин – 79,3 %. Среди детей группы риска можно выделить следующие категории беспризорников: постоянно живущие на улице – 1,4%; периодически живущие на улице – 15%; ночующие в семье (дома), но основную часть времени проводящие на улице, живущие интересами улицы – 10,3%

Каков же абрис предполагаемого комплексного подхода? Отметим наиболее важные, основополагающие компоненты.

Во-первых, следует признать доминирующую роль нравственности в мотивационном поведении человека. Это предполагает не только способность молодых людей обозначить собственные жизненные ценности, но и умение правильно их соотнести с общественными нравственными установками.

Во-вторых, наиболее эффективным временным интервалом в этическом воспитании человека следует признать период с момента рождения до достижения 20-ти летнего возраста, на котором, в основном, сформированы базисные ценностные установки. Так, по исследованиям социологов, доля начавших употреблять наркотики после двадцатилетнего рубежа на несколько порядков ниже всей генеральной совокупности. Преобладающий возраст регулярно употребляющих наркотики 14-18 лет.

В-третьих, девиантное поведение, в большей степени, представляет собой результат низкой воспитательной работы в семье. В российских семьях преобладают два крайних подхода в воспитании: гиперопека и гипоопека. В первом случае у ребенка возникает протест против давления взрослых, а под взрослыми он понимает весь окружающий мир. Во втором, на неокрепшее сознание молодого человека оказывает сильнейшее воздействие негативные стороны социальной жизни.

В-четвертых, не стоит обольщаться надеждами на репрессивные методы искоренения наркотизации. В истории еще не было прецедента полного решения какой либо проблемы с помощью карательных средств.

Исходя из указанных факторов есть возможность наметить направления работы общественных социальных институтов по преодолению наркомании учащейся молодежи:

1. Ввести обязательные курсы дисциплин в общеобразовательных, среднеспециальных и высших учебных заведениях для подготовки будущих родителей.

2. Ориентировать в качестве воспитателей, учителей, преподавателей мужчин пропорционально возрастным квотам.

3. По возможности, разделить обучение девочек и мальчиков.

4. Привлечь к воспитанию подростков в наиболее ответственный возрастной период (в 12-16 лет) сотрудников правоохранительных органов в целях всеобщего охвата профилактической работой.

5. Основное внимание в воспитании уделить становлению системы целеполагания, т.е. правильной постановки человеком дальних и ближних целей, поиску оптимальных путей их достижения.

6. Учет особенностей и способностей каждого ребенка и разработки индивидуальных программ социализации человека, в том числе, с подбором школьных программ, развитию выраженной специализации.

7. Привлечение с ранних лет к активному производительному труду с использованием материального стимулирования.

8. Легализация наркотиков по истечении 6-8 лет при наличии положительных результатов по вышеперечисленным пунктам.

9. Корректировка качественного содержания всех направлений с учетом требований экономики и современного социального устройства.

*Денисенко Л.И., к.с.н., доц. ИРПО (Екатеринбург),
Кораблева Г.Б., д.с.н., проф., УрГУ имени А.М. Горького (Екатеринбург)*

Качество образования – современные подходы

В условиях перехода человечества к новому этапу развития, а именно его движения к информационному обществу особое значение приобретает понятие качества образования. Вопрос об оценке качества школьного образования не нов. Он актуален с тех пор, как существует массовое образование, и рассматривается в разных аспектах, начиная с философского и заканчивая сугубо утилитарным. В нашей стране широко обсуждалась существующая система образования с ее плюсами и минусами, ставились вопросы о школьных программах, достоинствах и недостатках их унификации, анализировались проблемы «плохих» и «хороших» учителей, «образцовых» и «отсталых» школ и т.д. Дискуссия о качестве образования затрагивает и проблемы более широкого спектра, например, вопрос о роли и возможностях школьного образования в социализации личности, сохранении и изменении системы социальных норм и ценностей общества.

Если обратиться к материалам дискуссий начала перестройки (середина 1980-х – начало 1990-х гг.), то можно заметить, что тогда акцент ставился на изменении программ, расширении возможностей школы и педагога в процессах образования и социализации детей. Неоднократно подчеркивалось, что перед системой образования встают принципиально новые задачи: воспитание у детей таких черт личности, как критическое отношение к себе, своим стереотипам и привычкам, формирование более гибкого мышления, установки на диалог и сотрудничество. И сегодня, когда речь идет о постепенном вхождении России в мировое образовательное пространство и модернизации системы российского образования на всех ее уровнях (от дошкольного до послевузовского), вопрос о сущности и содержании качества образования не решается однозначно.

Данная проблема интересует нас, прежде всего, с позиций целевой направленности функционирования системы образования в обществе, которая связана с реализацией им институциональных функций. Основной среди этих функций является социализирующая. Выявить соответствие этой системы целевому предназначению образования невозможно без оценки ее с качественной стороны. Необходимость обращения к проблеме качества образования при исследовании проблем социализации вытекает из содержания самого понятия «качество» – совокупность свойств, присущих данному объекту, представляющих его сущностную определенность, в силу чего он является данным, а не иным объектом¹. Вместе с тем вопрос о параметрах качества образования в конкретных социальных условиях остается дискуссионным. Это связано с тем, что с развитием общества меняются сами социальные институты (от традиционных к современным), изменяется содержание и функциональные приоритеты образования как института.

Другая причина заключается в том, что образовательные программы и механизмы, с одной стороны, должны соответствовать конкретному социализационному пространству для адаптации личности в жизнь конкретного общества, а с другой, – должны обеспечивать условия для успешного освоения будущих социальных ролей, интериоризации норм, ценностей и правил, которые еще только формируются, т.е. реализовывать функцию опережающего развития.

Качество образования не существует как самостоятельный феномен, оно неотделимо от качества жизни в конкретной стране и в конкретном социальном пространстве, поскольку качество жизни – это интегральная характеристика, выражающаяся в оценке социального качества условий бытия и возможностей использования этих условий для реализации и воспроизводства важнейших личных и общественных потребностей. Оценка качества жизни складывается из анализа ряда параметров: 1) стоимость жизни (цены на собственность, ком-

¹ Российская социологическая энциклопедия. М., 1998. С.186.

мунальные услуги, продукты питания, предметы домашнего хозяйства); 2) культурное развитие (структура и количество учреждений культуры, уровень образованности населения); 3) состояние *социальной* инфраструктуры (количество и качество путей сообщения, наличие средств связи и информационная обеспеченность); 4) стабильность (уровень преступности, соблюдение гражданских прав и свобод); 5) здравоохранение (средняя продолжительность жизни, доступность и качество медицинского обслуживания и др.); 6) климат; 7) особые преимущества (памятники архитектуры, уникальный ландшафт)¹. Таким образом, качество жизни – это качество социализационного пространства. И оно различно не только в разных странах, но и в пределах различных территориальных и административных образований одного государства.

Обращение к проблеме качества жизни значимо для нас и постольку, поскольку оно определяет качество человеческого потенциала страны, и – прежде всего – потенциала молодого поколения. К элементам, раскрывающим понятие «качество молодежи», можно отнести как биологические свойства индивидов, от которых зависит смена одних поколений другими и психофизиологическая опосредованность социальной жизнедеятельности людей в целом, так и надбиологические – социальные характеристики, обеспечивающие непрерывное производство средств к жизни и все процессы социализации, воспитания и образования. Как биологические, так и социальные компоненты тесно связаны и опосредуют друг друга, приспособлявая молодого человека к требованиям конкретного общества и конкретной социальной ситуации. Их единство позволяет говорить о качестве молодежи как совокупности типических свойств и характеристик биологического, социального и социально-психологического порядка. Безусловно, первично качество детей, подростков и молодежи во многом зависит от медико-биологических характеристик и свойств родителей. Но в ходе социализации определяющая роль начинает принадлежать уже самим индивидам. Речь идет об активности молодежи, о характере ее жизнедеятельности и условиях, определяющих этот характер. В конечном итоге – об определенном качестве молодого поколения.

Под категорией «качество молодого поколения» понимается в самом общем виде комплекс психофизиологических, интеллектуальных, социальных, социально-психологических и духовных потенции этой группы населения, которая в силу известной закономерности определяет будущее социума². От качества молодежи зависит процесс изменения индивидами самих себя и окружающего мира. Верна будет и обратная связь: полученные от рождения и приобретенные вновь качества индивидов определяют во многом и «качество их жизни».

Качество субъекта жизнедеятельности и качество его жизни могут пересекаться, накладываться друг на друга или не совпадать совсем. Например, здоровая, образованная и профессионально грамотная молодежь в силу обстоятельств не может найти применение собственным силам, энергии, творческому потенциалу и вынуждена быть безработной или вести асоциальный образ жизни. Группа необразованных, безнравственных молодых нуворишей преуспевает в криминальном бизнесе, имеет лечение в лучших клиниках, калорийное питание, элитное жилье, отдых на лучших курортах мира. Дети-беспризорники вместо посещения школы и семейного воспитания нищенствуют, голодают, ночуют в подвалах, а дети «новых русских» получают за большие деньги блестящее образование за рубежом и «удачно» устраиваются в жизни.

Ставить вопрос о характере взаимосвязи между качеством жизни и качеством молодежи можно лишь на определенных этапах социализации. Субъект, стремящийся к определенному качеству жизни, должен вначале сам приобрести некоторое качество. Особую роль здесь будет играть этап первичной социализации и ее школьный период. В то же время необходимо иметь потенциально «достойное» качество жизни, чтобы приобрести необходимые высокие личностные качества.

Качество жизни молодежи, как и любой другой группы населения, зависит от большого разнообразия свойств индивидов. Достичь гармонии между высоким качеством жизни и вы-

¹ Социология: 336 словарных статей. Екатеринбург, 2004. С.29.

² Основы ювенологии. Опыт комплексного междисциплинарного исследования. СПб., 2002. С.159.

соким качеством субъекта очень сложно. Неравенство обусловлено различиями врожденных способностей и приобретенного жизненного опыта, умственных потенций и жизненных затрат для достижения более высокого качества жизни, а также большим числом жизненных ситуаций, детерминирующих и опосредующих качество бытия тех или иных индивидов. Вместе с тем не следует забывать о возможностях современных образовательных систем, вполне способных при предоставлении качественного образования нивелировать это неравенство за счет актуализации индивидуальных способностей личности и формирования активного отношения к жизни.

Проблема качества образования исследуется представителями разных наук. В контексте наших научных интересов наиболее значимыми представляются взгляды педагогической и социологической научной общественности. В педагогической науке с учетом преобладающей сегодня предметноцентричной модели образования под качеством образования в основном понимается «структура содержания дифференцированного (по предметам) научного знания, присваиваемая обучаемыми по окончании учебного заведения (или определенного промежуточного этапа обучения в учебном заведении)»¹.

Социологи, как правило, полагают, что социологическая методология должна характеризоваться комплексностью, когда качество образования рассматривается как многоаспектный феномен, имеющий социальные и личностные характеристики. Е.А. Шуклина считает, что социальный аспект связан с эффективностью функционирования образования как системы и института с позиций его включенности в экономическую, социально-политическую, социокультурную сферы общества².

Идея комплексности исследования и оценки качества образования в данном случае не вызывает возражений. Спорным представляется предложение автора оценивать качество образования не только как системы, но и института. При таком подходе прослеживается отождествление образования как института и системы образования как социальной организации. Образование как институт и как организация – это не тождественные явления. Если система образования, которая выступает результатом сознательной и целенаправленной деятельности человека, может быть оценена с позиций соответствия / несоответствия ее целевому назначению в конкретный исторический период развития общества, государства, то институт образования как более консервативная система отражает реально сложившиеся и объективно сформировавшиеся нормативные основы взаимодействия социальных групп в данной сфере.

Таким образом, если систему образования возможно модернизировать путем принятия целевых программ, то институт образования будет отражать, и то с течением времени, результаты их реализации в практике образовательных взаимодействий. В этом плане институциональные изменения выступают индикатором эффективности образовательных практик. Для решения задач модернизации общего образования в настоящее время важно формирование максимально непротиворечивых систем его оценивания. Дело в том, что существует объективное противоречие между оценкой качества образования на уровне системы образования и на уровне личности, поскольку задачи, решаемые на каждом уровне, и объективно не могут быть тождественными.

Для общества в целом значимо соответствие результата образования требованиям современного состояния социально-экономического развития общественной системы и перспективным тенденциям ее развития. Личностный аспект предполагает анализ влияния образования на деятельность личности, ее субъективные (знания, умения, навыки, потребностно-мотивационные параметры) и объективные (успешность трудоустройства, профессионального становления, карьерного роста и др.) характеристики. Оптимальнее других способен разрешить противоречие между разными группами требований и субъектами оценивания тот, кто обладает большим объемом информации и полномочий, формирует социальный за-

¹ Педагогический словарь. М., 1996. С.218.

² Шуклина Е.А. Качество образования как социологическая проблема // Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы. В 3 т. М., 2003. Т.2. С.512.

каз на государственном уровне и имеет право контроля хода и результатов образовательного процесса, т.е. государственные органы управления образованием. Именно их задачей является создание той самой комплексной системы оценки качества образования, речь о которой идет уже не один год. Комплексная оценка качества образования должна учитывать, по нашему мнению, следующие элементы:

- качество содержания образования, которое программируется (и, следовательно, моделируется) образовательными программами и учебными планами. Здесь следует обратить внимание на тот факт, что переход в образовании от знаниевого подхода к компетентностному как фактору успешности социализации личности школьника усиливает проблему создания и развития мониторинга качества воспитания;
- качество образовательного процесса и управление им в школе, которое могло бы стать основой «аудита качества» в образовании;
- качество результата образования. Важнейшей проблемой его оценки является использование оценочных технологий. На наш взгляд, повальное увлечение тестовыми технологиями (чему немало способствует введение единого государственного экзамена) может снизить качество образования (вновь абсолютизируя знаниевый подход), усилить тенденцию стереотипизации учебного процесса с понижением таких его компонентов, как креативность, синтетичность, развитие интеллектуальных умений проектирования, решения сложных (проблемных) задач.

Итак, необходимость комплексности исследования качества образования и его оценки определяется и тем, что эта оценка осуществляется как с объективных, так и субъективных позиций. В объективном плане критерием качества образования должны быть параметры, характеризующие степень соответствия результатов образовательной и социализационной деятельности требованиям общества (степень удовлетворения общественных потребностей), а в субъективном – степень удовлетворенности личности образовательным учреждением, системой и уровнем образования.

Такова общая методология оценки качества образования. Реализовать ее на практике крайне сложно по целому ряду причин. Прежде всего, возникает вопрос о структуре и содержании феномена потребности общества, что сразу требует обращения к понятию общества как системы с его сферами и подсистемами, общими и специфическими взаимодействиями, порождающими объективные противоречия в своих требованиях. В нестабильном обществе возрастает неопределенность самих требований и усложняются пути их согласования. Качество образования при таком подходе будет результатом согласования интересов полисубъектного потребителя, определяющего цели образования. Это и общество в целом, и его подсистемы (в том числе сама система образования), и различные социальные группы, и отдельные личности с их многообразными и противоречивыми потребностями и интересами, разными взглядами на назначение и качество образования.

Особенности социологического подхода к исследованию качества образования заключаются в анализе потребностно-мотивационных и ценностно-нормативных характеристик прежде всего социальных групп, включенных в образовательный процесс. Другой аспект данной проблемы связан с множественностью субъектов оценки качества образования. К ним можно отнести государство (в лице министерства), педагогов, родителей, потребителей (система профобразования, работодатели), самих учеников. Очевиден тот факт, что субъекты образовательного процесса (учащиеся, их родители, преподаватели, представители администрации разного уровня) имеют различные представления о качественном образовании и самом понятии «качество образования». Поэтому создание концепции качества образования конкретного школьного учреждения предполагает прежде всего анализ соотношения разносторонних (порой противоречивых) интересов субъектов образовательного процесса с общепринятыми нормативами, разработанными в образовательных стандартах, и социокультурными условиями общества.

В обстановке рыночной экономики возникает непростая, но насущная задача: учет в оценочной практике школьного образования на уровне государства новых и динамичных

требований со стороны родителей, образовательного сообщества, рынков труда и предоставление им подобающего места в формировании норм качества и самой системы оценки результатов деятельности общеобразовательных учреждений. Зачастую только кажется, что родители не менее, а даже более педагогов заинтересованы в личностно развивающем подходе к образовательному процессу, к социализированной личности как результату образования. На самом деле значительную часть родителей интересует конкурентоспособность их ребенка на рынке труда, карьерная успешность, перспективы материального благополучия. И именно с этих позиций они оценивают качество образования, полученного в школе. При всей противоречивости их требований социологический инструментарий и методы исследования позволяют выявить те общие моменты в понимании качества образования, которые могут привести к относительному консенсусу и определить основные направления деятельности каждого из субъектов образовательного процесса по его совершенствованию.

Социологическая оценка должна также учитывать опережающую функцию образования, согласно которой социализация личности осуществляется с учетом не только существующих сегодня и сейчас в обществе социальных ролей и их предписаний, но и ориентации на будущее с его меняющимся набором ролей и социальных норм. В деятельности образовательных учреждений проблема качества образования тесно связана с реализацией управленческой политики, потребностью создания и внедрения технологий, оптимизирующих образовательный процесс. Но, проектируя будущее образовательных учреждений, нужно иметь в виду не только содержание учебных программ и методы обучения, но и проблему формирования соответствующих социализационных зон.

В логике исследования качества образования с позиций социализации личности закономерно встает вопрос о его нормировании с учетом социальной нормы, которая и будет выступать показателем успешности процесса социализации.

Мы согласны с представителями квалиметрической школы в том, что под *нормой качества образования* (социальной нормой по качеству образования) следует понимать *выявленную и общепризнанную* систему требований к качеству образования, соответствующую потребностям общества и личности. Социальные нормы как базы оценок могут основываться на различных *принципах*: от прошлого или от достигнутого уровня, от будущего уровня, от абстрактного возможного (идеального) уровня, от потенциального уровня¹.

Для обеспечения опережающего развития человека по сравнению с общественной практикой образовательная система должна использовать базы оценок «от будущего». Это означает, что социальные нормы по качеству образования должны опираться преимущественно на построение *прогнозных моделей качества человека*, завершающего образование. Среди других на роль такой общей прогнозной модели может претендовать модель А. И. Субетто². Он предлагает строить модель, определяющую «качество человека», из шести взаимодействующих блоков: системно-социальное качество человека (I); ценностно-мировоззренческое качество человека (II); духовно-нравственное качество человека (III); психолого-мотивационное качество человека (IV); качество интеллектуального развития человека (V); качество физического развития человека (VI). С такой структурой идеальной модели человека, или, по Субетто, модели качества человека, вполне возможно согласиться, если рассматривать ее как еще один вариант всесторонне и разносторонне развитой личности. Но возникает вопрос о содержательном наполнении этих элементов «модели качества человека», которые должны стать целью образовательной деятельности. Цели системы образования и образовательной деятельности Российской Федерации определены в «Федеральном компоненте Государственного стандарта общего образования». Главная цель общего образования в Российской Федерации рассматривается в нем как «ориентация образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его лично-

¹ Квалиметрия в образовании: методология и практика: Материалы X симпозиума. М., 2002. Кн.3. С.23.

² Субетто А.И. Качество человека как основная цель политики качества российского государства в сфере образования // Общие проблемы развития образования: структура, качество, тенденции. М., 2002.

сти, его познавательных и созидательных способностей»¹. При этом к важнейшим задачам воспитания отнесены «формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда»². Согласно Государственному стандарту, цели общего образования конкретизируются на каждой его ступени (цели начального общего, основного общего и среднего /полного/ общего образования) и по отдельным учебным предметам.

Между целью образовательной системы, выражаемой в виде общей структуры требований к современному человеку, и социальной нормой по качеству образования как базе оценок существует тесная связь. Они могут совпадать либо полностью, либо частично. Если в цели системы образования все ее компоненты признаются как *социальные нормы* по качеству образования, *обязательные для достижения* каждым получающим образование, тогда вся общая структура требований утверждается как социальная норма и как база оценок. Следовательно, под *критерием качества* (оценки качества) общего образования понимаются признаки степени достижения (в том числе превышения) целей системы общего образования (социальных норм по качеству общего образования).

Если в составе цели системы образования выделяется ряд компонентов, которые на настоящем этапе развития признаются как желательные, но трудно достижимые для всех обучаемых (например, освоение иностранного языка на разговорном уровне, компьютерное проектирование и т.д.), они могут не войти в состав социальной нормы по качеству образования, а остаться в роли дополнительных, ориентировочных компонентов цели образовательной системы, по крайней мере до тех пор, пока не будут освоены массовые образовательные технологии достижения всеми обучаемыми этих дополнительных ориентировочных компонентов цели. После этого ориентировочные компоненты будут переведены в социальную норму по качеству образования.

Таким образом, формирование базы (основания) оценок связано с задачей социального нормирования целей образовательной системы, т. е. определения требований к человеку по всем группам компонентов, которые должны включать как содержательные, раскрывающие содержание образовательных целей требования, так и количественные нормативные значения критериев (показателей) сформированности тех или иных содержательных компонентов. Кроме того, социальная норма по качеству образования распадается на компоненты по иерархическим уровням организации (управления) самой образовательной системы (уровень общества в целом, региональный уровень или уровень субъекта федерации, уровень образовательного учреждения и отдельной личности).

Сложность проблемы в данном случае состоит в том, что социализация как процесс осуществляется под влиянием различных, далеко не всегда связанных между собой социализационных зон. При их оптимальном взаимодействии между социальными нормами каждой из зон (коммуникативные, деятельностные и др.) возникают минимальные противоречия. В иных случаях групповые нормы подростковой компании или семейные нормы, например, могут войти в серьезный конфликт с теми нормативами, которые декларирует школа. Другая проблема связана с *социализационной компенсацией*. Ее поднимал еще Э. Эриксон, отмечая, что образцы поведения и социальные роли, не освоенные индивидом на одном из этапов социализации, могут быть усвоены на последующих этапах и стадиях. Если рассматривать эту проблему с позиций социализационных зон, то здесь ситуация представляется следующим образом: те образцы поведения, нормы и стандарты, которые не заданы школой или не интериоризированы учащимся по разным причинам в школьной социализационной зоне, усваиваются им за ее пределами и могут иметь в том числе асоциальную направленность.

Поэтому крайне важно постоянно отслеживать результативность процесса социализации и качества образования, что позволяют осуществить мониторинговые исследования.

¹ Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. I: Начальное общее образование. Основное общее образование. М., 2004. С. 7

² Там же.

Проблема измерения и оценки качества образования – одна из самых важных в практике деятельности образовательных учреждений. Одним из инструментов отслеживания процесса изменения качественных показателей явлений и процессов выступает мониторинг, который в образовании определяется как «постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям»¹. Мониторинг развития системы образования может быть определен также как «систематическое, стандартизированное наблюдение за процессом целенаправленных качественных и количественных изменений в рамках данной системы»². В качестве основной цели мониторинга развития системы образования определяется создание информационных условий для формирования целостного представления о состоянии системы образования, о качественных и количественных изменениях в ней.

В то же время измерение и оценка качества образования не может осуществляться вне зависимости от измерения и оценки качества *результата* образования (образовательных достижений) обучающихся. Решение этих проблем необходимо для определения эффективности содержания, методов и организации образовательного процесса.

Основным механизмом оценки результата образования школьников является социально-педагогический мониторинг личностных достижений учащихся, под которым понимается система стандартизированного научно обоснованного накопления, фиксации и регулярного анализа результатов образования. Он выступает относительно универсальной системой измерения динамики качественно-количественных изменений объекта, позволяющей выявить их характер за определенный промежуток времени и факторы, обусловившие эти изменения. На основе данных социально-педагогического мониторинга осуществляется коррекция технологий образовательной деятельности и педагогической системы конкретного педагога и образовательного учреждения.

Структура социально-педагогического мониторинга выстраивается на основе системы критериальных оценок, при разработке которых следует руководствоваться содержанием системы Государственных образовательных стандартов с целью соблюдения единства образовательного пространства страны, региона, образовательного учреждения.

Организация и содержание мониторинга образовательных достижений учащихся опирается на следующие положения³:

- открытость и доступность информации о состоянии качества образования;
- использование стандартизированного инструментария, обеспечивающего получение достоверных данных (т.е. апробированного и имеющего устойчивые статистические характеристики);
- централизованная разработка инструментария мониторинга;
- полученные результаты должны служить основой для принятия обоснованных решений на разных уровнях управления системой образования;
- нормы и показатели качества образования, используемые в мониторинге образовательных достижений, должны быть социально и личностно значимыми. Основным показателем качества является достижение базового уровня усвоения учебного материала по учебным дисциплинам федерального цикла в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта.
- мониторинг достижений учащихся должен способствовать выявлению тенденций, характеризующих не только состояние подготовки учащихся, но и состояние преподавания учебных дисциплин;
- выявление факторов, оказывающих влияние на достижение обязательных требований, представленных в государственных нормативных документах;

¹ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2003, с. 86.

² Попов В.Г., Голубков П.В. Мониторинг развития региональной системы образования // Стандарты и мониторинг в образовании, 2000, № 2, с.31.

³ Подробнее о проблемах мониторинга см.: Денисенко Л.И., Кораблева Г.Б. Методология и методика мониторинговых исследований качества общего образования. Екатеринбург, 2005.

- оценка образовательных достижений осуществляется на разных уровнях: индивидуальном, школьном, региональном, федеральном;
- оценка образовательных достижений осуществляется на различных этапах обучения: входном, промежуточном, итоговом;
- осуществление мониторинга в зависимости от этапов его проведения либо структурами, независимыми от органов управления образованием, либо этими структурами совместно с органами управления образованием.

Исследования по измерению и оценке результатов образования должны включать следующие этапы:

1. Определение целей исследования и формулирование гипотез исследования.
2. Подготовка инструментария исследования, включающего:
 - выбор показателей, характеризующих результаты образования;
 - разработку средств для получения этих показателей (контрольных работ, анкет и т.д.);
 - разработку научно обоснованных методов получения на основе указанных показателей количественных оценок результатов образования.
3. Выделение и качественный анализ факторов, которые предположительно могут оказывать влияние на учебный процесс и его результаты, и которые решено учитывать в проводимом исследовании (могут быть внешние и внутренние факторы).
4. Выбор методов для проверки выдвинутых гипотез на основе данных, которые предполагается получить в исследовании, включая методы проверки гипотез о влиянии на результаты образования выделенных заранее факторов и методы выявления латентных факторов, также влияющих на процесс образования и его результаты.
5. Выборка из исследуемой совокупности субъектов образовательной деятельности.
6. Практическая организация и проведение исследования, сбор первичных данных.
7. Статистическая обработка первичных данных и проверка гипотез.
8. Качественный анализ и интерпретация полученных в исследовании результатов и формулирование итоговых выводов по оценке проверяемых результатов образования.

Сложность образовательного процесса, наличие большого числа факторов, в том числе случайных, которые влияют на него и его результаты, приводят к тому, что данное явление нельзя рассматривать как процесс, полностью детерминированный. При самой совершенной организации его мы не можем однозначно предсказать, каковы будут результаты обучения для каждого отдельного ученика. Поэтому методологией исследования по измерению и оценке результатов обучения является вероятностный подход.

Оценка личностных достижений учащихся проводится на разных этапах образовательного процесса. При проведении мониторинга результатов на итоговых этапах подготовка учащихся должна соответствовать государственному стандарту вне зависимости от особенностей образовательного учреждения. Таким образом, результаты мониторинга могут быть использованы для оценки достижения учащимися требований стандарта, для сравнения образовательных достижений учащихся разных учреждений образования, в дальнейшей – при систематическом мониторинге – для определения динамики изменений образовательных достижений и наличия определенных тенденций.

В последние годы активно предлагается для оценки достижений учащихся использование тестовых технологий. Однако нельзя не учитывать, что данные технологии не способны измерять многие важнейшие аспекты качества результата образования. Принятие и дальнейшее развитие парадигмы практико-ориентированного образования приводит к необходимости развития и использования альтернативных методов оценивания. К их числу могут относиться экзамены в форме эссе, исследовательские проекты учащихся, научные эксперименты, дебаты, презентации, дискуссии, художественные работы учащихся, являющиеся практическими результатами их деятельности.

Появление альтернативных методов оценивания обусловлено пониманием педагогами-практиками того, что тестирование не охватывает многие умения и навыки, которые необходимо формировать и оценивать, и которые способствуют жизненной успешности и реализа-

ции образовательной и профессиональной стратегий обучающихся. Необходимость использования в процессе мониторинга иных форм контроля позволяет учащемуся не просто показать свой уровень усвоения и запоминания информации, но, прежде всего, продемонстрировать способность увидеть и сформулировать проблемы, разработать новые пути решения сложных дилемм. Результаты мониторинга могут использоваться для выявления факторов, связанных с особенностями процесса обучения или социальным окружением, оказывающих влияние на образовательные достижения учащихся. Внедрение системы мониторинга как комплексной диагностической и проектирующей модели позволяет оценивать «вклад» каждого элемента (фактора) образования в общее качество и обеспечивает механизм саморазвития образовательной системы, направленный на достижение конечных целей образования.

Создание комплексной системы мониторинга может стать одним из механизмов реализации Концепции модернизации российского образования на уровне общеобразовательного учреждения, обеспечить необходимый для развития региона и личности уровень образования и адекватную целям образования оценку его качества с учетом потребностей и интересов всех субъектов образовательного процесса.

Добренькова Е.В., д.с.н., проф.

Международная академия бизнеса и управления (Москва)

Социальная морфология образовательного дискурса

Система образования сегодня – это высокоразвитые дифференцированные, многоуровневые социальные системы непрерывного совершенствования знаний и навыков членов общества, выполняющие важнейшую роль в социализации личности, ее подготовке к получению того или иного социального статуса и выполнению соответствующих ролей, в стабилизации, интеграции и совершенствовании общественных систем. Образование выступает фактором воспроизводства социально-профессиональной структуры общества. Кроме того, оно является каналом социальных перемещений и социальной мобильности. Чем более демократическим и открытым является общество, тем в большей степени образование «работает» как эффективный социальный «лифт». Оно позволяет человеку из низших страт в иерархической структуре общества достигнуть высокого социального статуса. Переходный характер процессов, происходящих в нашей стране, экономические, политические, социальные реформы, связанные с демократизацией общества, его движением к доминированию рыночных отношений, не могли не повлиять на социальный институт образования, обнажив в нем немало глубоких противоречий, которые вызвали то состояние, которое социологи характеризуют как кризисное.

Специфика социологического подхода к образованию заключается в сочетании общественного, группового и личностного подходов в определении социальной роли образовательного института в жизни трансформирующегося общества, выявлении места образования в системе социальных отношений и процессов, социальных институтов и структур, а также в анализе степени удовлетворенности различных социальных общностей и в выявлении социального самочувствия различных групп в сфере образования (факторов социального комфорта и дискомфорта), готовности людей включаться в образовательный процесс и т.д. Образование вышло за рамки социального института и процесса социализации и превратилось в фундаментальный процесс.

В первые годы перестройки началось некоторое движение в сторону усиления социальной мобильности, хотя перестановки в высших стратах общества, в целом, были незначительны. Стали создаваться альтернативные структуры в противовес официальным. Открылся такой канал социальной мобильности, как участие в различных политических и общественных движениях, многие из которых, на первых порах, имели статус неформальных. И в дальнейшем этот новый канал социальной мобильности становится одним из основных для продвижения вверх¹. В условиях перехода российского общества к рыночным отношениям меняется роль образования как фактора социальной дифференциации и социальной мобильно-

¹ Сорокина Н.Д. Образование в современном мире (социологический анализ). М., 2003.

сти. Значение социально-дифференцирующей функции образования ослабевает. Оно уже не играет прежней роли в качестве канала социальных перемещений. Сама система образования, в условиях ее реорганизации, теряет некоторые свои свойства.

Предмет социологии образования – изучение взаимосвязи и взаимодействия социального института образования с другими социальными институтами и сферами общественной жизни и общества в целом. Социологическая наука, рассматривая образование как социальный феномен, область социальной реальности, определяет место и роль образования в системе общественного воспроизводства, его взаимоотношение с экономическими, духовными, демографическими и другими общественными процессами, с динамикой социальной структуры общества и его культурой, определяет социальное положение и общественную роль педагога в обучении и воспитании подрастающего поколения.

В научных источниках дискурс понимают как: любую философскую или научную концепцию, обращенную к читателю или слушателю; некую парадигму сотворения / видения мира, свойственную отдельной личности, группе, социуму; закрепленный в языке способ упорядочения картины мира; важнейшую форму социальной активности человека; любой конкретный способ рассуждать и вести дело; систему ограничений, накладываемую на содержание, жанр, структуру, язык текста его автором; вербализация тех или иных, например политических, установок; особое использование языка для выражения устойчивых психологических установок; некую специфическую речевую общность (А.Гоулднер); коммуникативный акт и социальный диалог¹.

В узком смысле дискурс рассматривается как коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим в определенное время и определенном пространстве, например, обыденный разговор с другом, диалог между врачом и пациентом, чтение газеты. Такое взаимодействие может быть в речевой, письменной форме, иметь вербальные и невербальные составляющие. Кроме того, дискурс обозначает научный или профессиональный язык, а также выражаемые идеи и социальные результаты, которые, согласно М. Фуко, должны считаться главным явлением социальной власти, а не просто способом описания мира. Например, в медицинском и научном дискурсе понятия *сексуальность* или *безумие* в XX столетии, по сравнению с предшествующим «ненаучным периодом», значительно изменились, соответственно изменился социальный подход к ним². «Символическая власть, – отмечал П. Бурдьё, – есть вид перформативного дискурса». Если философ не будет осуществлять публичный перформативный дискурс и даже дискурсию, включаться в коммуникативные механизмы формирования рейтинга и популярности, его социальная роль будет ущербной и неполноценной³.

Некоторые специалисты предлагают рассматривать понятие дискурса как собирательное, родовое название для целой группы родственных терминов. Напротив, другие авторы, в том числе В.Г.Борботько⁴ считают текст более общим понятием, дискурс – его частной разновидностью: текст не всегда представляет собой связную речь, а для дискурса это обязательное условие. Как бы ни различались между собой научные взгляды, общим, при узком рассмотрении понятия является понимание дискурса как речевого общения. Дискурс может рассматриваться как указание на коммуникативное своеобразие субъекта социального действия, причем этот субъект может быть конкретным, групповым или даже абстрактным.

В современной науке дискурс предстает как объект междисциплинарного изучения. Проблема дискурса обсуждается ныне в рамках таких направлений научного знания, как философия языка, социология коммуникаций, коммуникативная культурология и др. К числу известных специалистов в этой области относятся Б. Грос, К. Сайднер, Дж. Хиршберг, Дж.

¹ См.: Культура и культурология: Словарь / Сост. и ред. А.И.Кравченко. М., 2003. С.287-298.

² Большой толковый социологический словарь (Collins). Т. 1 (А-О): Пер. с англ. - М., 1999.

³ Краснухина Е.К. Философ как социальный тип: интеллектуальная элита и интеллигенция // Традиции и новации в современных философских дискурсах. Материалы круглого стола 8 июня 2001 г. Выпуск 14. СПб., 2001. С.55-60

⁴ Борботько В.Г. Элементы теории дискурса. Грозный, 1981.

Хоббс, Э. Хови, Д. Румелхарт, К. Маккьюин и др. Понятие «дискурс» как общесоциологическое понятие тесно связано с такими явлениями, как социальная стратификация и классовая структура, социализация и коммуникация, политика и власть, наука и техника, социальное взаимодействие и культурные практики. Под дискурсом Ходж и Кресс понимают социальный процесс, в который включен текст, а текст является конкретным материальным объектом, получаемым в дискурсе.

Образовательный дискурс, как считает Г. Каннелла¹, возник в эпоху Просвещения в связи с формированием научного подхода к осмыслению детства, юношества и проблемы их образования. Тогда ученые и философы впервые задумались о том, каковы потребности в знаниях разных возрастных категорий населения, что они способны усвоить в данном возрасте, как им преподавать свод знаний, какие методы и технологии при этом использовать. Обучение подрастающего поколения новым знаниям, равно как сама идея учительства, педагогики и просвещения формировалась в продолжение или как приложение научных теорий и концепций². В работах, созданных в рамках постструктурализма и постмодернизма, утверждается, что опыт подросткового и юношеского образования, а также эксперименты в области образования должны базироваться на системе научных открытий и фундаментальных теорий³.

С. Саранджи и М. Бейнхамом дискурс понимается⁴ как макро- и микроуровни социальной практики, а также способ, каким язык оформляется и сам формирует социополитическую реальность. Оба уровня дискурса тесно связаны между собой. К примеру, педагогический дискурс (pedagogic discourse), включающий взаимодействие учителя с учеником, родителей с учителем, учеников между собой, всегда происходит и должен пониматься в более широком социетальном контексте, в частности, текущей социально-политической обстановки и состояния общества, которые определяют «правила игры» для этого дискурса, в том числе, степень защиты прав ученика, культуру и традиции отношений между педагогами и учениками, педагогами и родителями, практикуемые в этом обществе формы привлечения родителей к участию в школьных делах и т.д.

Образовательный дискурс принято рассматривать на *двух уровнях* – микроуровне (школьный класс, студенческая аудитория, конференция, семинар, беседа педагога с учеником и т.п.) и макроуровне (участие больших социальных групп населения, полемизирующих по поводу общественно значимых событий как например, проведение реформы образования, введение единого государственного экзамена, переход от бесплатного к платному образованию). На наш взгляд, правомерно рассматривать образовательный дискурс как форум широкой общественности, свободно обсуждающей преимущества и недостатки важнейших вопросов, механизмов и этапов реформы образования в той или иной стране. Одна из составляющих образовательного дискурса, рассматриваемого на макроуровне – дискурс о качестве образования. На микроуровне образовательный дискурс является разновидностью социальной коммуникации, которая представляет собой разновидность взаимодействия между субъектами, опосредованного некоторым объектом. Образовательный дискурс может рассматриваться в институционально-средовом поле и в контексте социальной стратификации. В коммуникационном поле социально-образовательного дискурса можно выделить диалоговое пространство и дискурсивные практики, выявить образовательного дискурса. Исследова-

¹ Cannella G. The Scientific Discourse of Education: predetermining the lives of others – Foucault, education, and children // Contemporary Issues in Early Childhood, Vol. 1, No. 1, 1999.

² Bredekamp S. (Ed.) Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age Eight. Washington, 1987; Burman E. Deconstructing Developmental Psychology. N.Y., 1994; Pinar W., Reynolds W., Slattery P., Taubman P. Understanding Curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. N.Y., 1995.

³ Cannella G. S. Deconstructing Early Childhood Education: social justice and revolution. N.Y., 1997; Block A. A. 'It's alright, ma (I'm only bleeding)': education as the practice of social violence against the child // TABOO: the Journal of Culture and Education, 1995. №1. Pp. 121-142; Silin J.G. Sex, Death, and the Education of Children: our passion for ignorance in the age of AIDS. N.Y., 1995.

⁴ Sarangi S., Baynham M. Discursive Construction of Educational Identities: Alternative Readings // Language and education, 1996. Vol. 10, No 2-3. P.77-81.

ние образовательного дискурса в институционально-средовом контексте вытекает из трактовки социального института образования как глобальной системы, охватывающей совокупность статусов и ролей, социальных норм и статусов, социальных организаций (учреждений, предприятий, университетов, академий, институтов, фирм и т.д.), которые опираются на персонал, аппарат управления и особые процедуры. Институт образования – средство удовлетворения потребностей общества в передаче знаний, социализации подрастающего поколения, в подготовке кадров. Само образование выступает устойчивой формой организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающей в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами для осуществления определенных норм и принципов, социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых осуществляются обучение, воспитание, развитие и социализация личности с последующим овладением ею профессией, специальностью, квалификацией.

В рамках институционального подхода образование рассматривается как элемент системы общественных отношений, взаимодействующий с другими ее элементами. Поскольку интересы социальных общностей в сфере образования не совпадают, а их взаимодействие, как правило, насыщено противоречиями, институциональный анализ образования предполагает изучение не только его организации, но и форм совместной деятельности различных групп и слоев. Понятие «дискурс», заимствованное из структурной лингвистики, не только играет роль определенной формы выражения, но и обладает функцией речевой коммуникации, речевой деятельности и более широкой символической практики. При таком весьма широком понимании дискурса он не отождествляется с процессом логического рассуждения, а трактуется как сложная система объектов различной модальности и символического выражения, как совокупность понятий, методов, стратегий поведения и практик социального взаимодействия. Научное знание оказывается в таком случае одним из видов дискурса наряду с литературой, философией, религией, историческим описанием и др.

Понятие дискурса привнесено постмодернизмом, не склонным оперировать жесткими познавательными структурами и застывшими теоретическими формулами. Постмодернистские концепты уподобляют дискурс социокультурному полю – некой размытой форме существования общественного бытия и общественного сознания. На этом поле сталкиваются различные силы и субъекты, не только выражающие, но и защищающие (в том числе при помощи лоббизма) свои интересы. В качестве основных агентов и субъектов этого поля должны рассматриваться крупные социальные силы. В религиозном дискурсе это могут быть ведущие конфессии, выражающие и защищающие свои корпоративные интересы, вынуждающие государство пойти им навстречу при решении, например, вопроса о том, нужно ли преподавать основы православных знаний в средней школе. Конфессии ведут полемику в средствах массовой информации, публикуя материалы, доказывающие преимущество религиозного образования, апеллируют к общественному сознанию, не просто расширяя свою аудиторию, а увеличивая число активных сторонников. Итогом таких масштабных образовательных дискурсов, как правило, становится проведение реформы образования.

Социокультурный дискурс можно уподобить экономическому рынку, рассматриваемому в пространственно-временном континууме, на котором взаимодействуют в форме обмена востребованными ресурсами в соревновательном режиме большие социальные группы. В рыночных отношениях дискурс выполняет функцию обмена информацией, а также представляет собой публичную форму обмена мнениями между различными слоями населения, партиями, конфессиями или сообществами, отстаивающими конкретную идею или их совокупность. Экономический дискурс, в отличие от экономического обмена, реализуется в умах и сознании людей, борющихся за воплощение в жизнь своей идеи. Такая эволюционная форма соревнования интересов и концепций, мировоззренческих ориентаций или позиций ставит своей целью доказать преимущества какой-то одной позиции и стремление ее реализовать легитимными средствами, в частности, через школьную или университетскую реформу. В общественный дискурс по данной проблеме могут быть вовлечены – прямо или косвенно – миллионы людей, начиная с родителей, учащихся и студентов, журналистов, ученых, педаго-

гов и заканчивая министерскими чиновниками, правительством и парламентом, которые принимают соответствующие законодательные акты либо выделяют из государственного бюджета необходимые финансовые средства. Общество и государство на крупные изменения в структуре и содержании образования всегда реагирует крайне остро.

Понятие дискурса как методологический инструмент используется пока что исключительно или преимущественно литературоведами, философами и культурологами. В педагогике предпринимаются попытки ввести в научный оборот понятие «образовательного дискурса», но его ограничивают сферой школьного урока, беседы учителя и ученика, приравнивая дискурс к общеобразовательной практике развития речевых навыков подростка. Одним из принципов такого дискурса является обоснованность своих высказываний со стороны обоих контрагентов – учителя и ученика, преподавателя и студента. Образовательный дискурс, в том виде, как он осуществляется в отечественной педагогической практике, предполагает тренировку логических и рациональных навыков подростков, их привлечение к активному участию в диалоге, обучение навыкам деловой игры и т.д.

Социологически интерпретированное понятие дискурса позволяет, по нашему мнению, гораздо глубже и более широко отразить состав участников образовательного дискурса, распределить статусные роли и полномочия, поведенческие модели и ценностные приоритеты, используемые в публичном дискурсе культурные практики и формы социального взаимодействия. Соответственно при исследовании дискурса с социологической точки зрения важно учитывать социальный статус участников коммуникативного взаимодействия, социально-экономическую обстановку в «поле дискурса» (городе, регионе, стране), историко-культурный контекст и предпосылки возникновения такого дискурса, интеллектуальный потенциал общества в целом (степень готовности к продуктивному диалогу) и конкретных групп интеллигенции, участвующей в диалоге, причины и мотивы возникновения образовательного (равно как и любого другого) дискурса, механизмы и процесс его протекания, последствия дискурса. Социологический дискурс позволит представить наличие или отсутствие ситуации образовательного выбора, то есть потенциальные условия реализации жизненных шансов социальных групп, в том числе раскрыть проблему неравного доступа к образовательным услугам как предпосылки и мотива вступления этих групп в дискуссию.

Образовательную реформу можно рассматривать как завершающую фазу проявления дискурса. Правда, на практике эта фаза представляет собой всего лишь одну из стадий длительного процесса противоборства сторон, когда победившая сторона, добившаяся от государства легитимного воплощения своих идей, постепенно уступает первенство проигравшей стороне, которая успела консолидировать своих сторонников и через десятилетие добиться проведения контрреформы. В отличие от диалога – устной беседы двух агентов информации, вступающих в кратковременный процесс социального взаимодействия, дискурс в отдельных случаях может принимать институционализированную форму. Как социальный институт дискурс представляет собой совокупность исторически сложившихся неформальных норм (обычаев или стереотипов), традиций, обычаев, языковых и культурных практик, концентрирующихся вокруг какой-то главной цели, ценности или потребности. Структура образовательного дискурса не похожа на структуру сложной организации или совокупности организаций, объединенных или регулируемых разветвленным управленческим аппаратом. Здесь нет министерств, районных или городских департаментов образования, хотя отдельные представители – от своего личного имени либо от имени своего учреждения, персонализируя тем самым статусные полномочия данной организации, – могут участвовать в публичном диспуте по вопросам реформы образования, защищая ту или иную позицию. Образовательный дискурс не является формализованной системой передачи знаний, обозначает не устоявшееся, а проблемное поле освоения субъектами дискурса учебных и научных знаний, свидетельствующее об их временном статусе в качестве агентов познавательного диалога или информационного процесса обмена знаниями. У любого социального действия, как и у любой социальной акции, принимающих общественно значимый характер, существуют свои действующие лица. Они делятся – в зависимости от степени участия – на агентов влияния, пассивных

реципиентов (потребителей информации) и актёров, участвующих в процессе, и выполняющих самые разные социальные роли. Понятие социального актёра, если его трактовать в широком смысле, применимо ко всем типам действующих лиц, включая чиновников и профессоров, учеников и родителей. Однако в узком смысле слова под социальным актёром понимаются лишь те социальные группы, которые причастны к образовательному дискурсу, участвуют в нем, относятся к нему беспристрастно или с пристрастием, наслышаны или как-либо привлечены к нему, но никаких официальных должностей или ролей в системе образования не занимают и не выполняют. Широкая общественность, обсуждающая проблемы, связанные с реформой образования, в том числе журналисты, составляет категорию социальных актёров.

Система образования – один из наиболее важных каналов социальной мобильности, выполняющий функцию социального контроля распределения индивидов по социальным слоям в соответствии с уровнем и качеством полученного образования. Этим определяется значимость образовательного дискурса по проблеме воздействия социального института образования на процесс социального расслоения, усиления социального неравенства (в том числе за счет введение платного /коммерческого/ образования, которое доступно одним слоям населения и недоступно другим). Образовательный дискурс формирует поле, в котором коммуницируют социальные группы, защищающие свои жизненно важные интересы. По существу этот дискурс вызван противопоставлением двух фундаментальных понятий – социальной справедливости и эффективности. Сторонники бесплатного образования настаивают на необходимости всеобщего доступа граждан к этому институту и соблюдения социальной справедливости. Защитники концепции платного профессионального образования указывают на то, что бесплатное образование имеет более низкое качество, чем платное и, соответственно менее эффективное. Процесс современного обучения – это преподавание учебных дисциплин и организация опыта умственных действий учащихся в конкретной предметной сфере, включая освоение познавательных (знаково-коммуникативных, логических, нормативно-оценочных и пр.) и опытно-поведенческих (эмоционально-реактивных, предметно-операциональных, адаптивных, конструктивных и пр.) действий. В процессе обучения учащиеся вступают в педагогический режим общения, содержание которого составляет преподавание учебного предмета и личностное воздействие учителя, а также восприятие и оценка знаний ученика. Педагогические технологии, опирающиеся на традиционную эпистемологию, строятся вокруг того, что П. Фрейре¹ образно назвал «пирамидой питания», построенной по иерархическому принципу. Сначала действуют ученые и эксперты, открывающие или демонстрирующие «истину», которой и будут «кормить» учащихся. Следующий шаг – разработка администрацией учебных заведений учебных планов («меню»), на основе которых действуют преподаватели как инструменты распределения «образовательной пищи» среди учащихся. От последних ожидается, что они будут с удовольствием ее «поедать». Так называемая «пищевая» модель очень хорошо описывает распространенную образовательную практику и, несмотря на ее повсеместную критику, продолжает господствовать. Современный обучающийся все менее склонен воспринимать то, что недостаточно хорошо преподаётся, он также выдвигает высокие требования к коммуникативным способностям педагога. В целом, переход школы от авторитарной системы к коммуникативной предъявляет обеим сторонам – ученикам и педагогам – высокие требования. Педагог же должен прикладывать серьезные усилия к тому, чтобы завоевать уважение учеников и доказать им свою компетентность, профессиональную увлеченность, отзывчивость и справедливость. Основными причинами возникновения барьеров в образовательном дискурсе являются: неравный доступ социальных групп к получению образовательных услуг, статусная депривация, коррупционные действия чиновников, блокирование реформистских интенций со стороны работников министерства образования и др. В социологии депривация означает умаление прав индивида или группы, ограничение или полное лишение каких-либо социальных благ, предусмотренных и гарантированных государством. Образовательный дискурс, возникший как форум ши-

¹ Friere P. The Politics of Education: Culture, Power and Liberation. South Hadley, 1985.

рокой общественности, свободно обсуждающей преимущества и недостатки важнейшего этапа реформы образования в нашей стране, в системе отношений «образование – власть» нередко переходит в плоскость односторонних политических решений. Общероссийский образовательный дискурс в полном представлении своих функций имеет опасность вырождения в случае усиления административно-волевого воздействия на субъекты дискурса. Реформа образования, инициируемая либеральной частью интеллигенции, ожидающей ускорения общественного прогресса, осуществляемая в жизнь политической администрацией страны на широких массах школьников и учителей, представляет собой поле борьбы разнонаправленных социальных сил, преследующих порой несходные, а то и противоположные интересы, формой выражения которой выступает не столкновение реальных людей, а вербальный поединок разных идейных позиций. Вопросы образования, его структуры, содержания и организации всегда волновали русское общество. Реформы образовательной системы, ее критика в средствах массовой информации – неотъемлемая часть жизни нашего общества в силу того, что оно традиционно рассматривает систему образования как определенный рычаг воздействия на массовое сознание, мощный стимул развития страны. Споры, диспуты и полемика, представляющие собой важные составные части образовательного дискурса, не смолкают в нашей стране уже несколько столетий. Их предмет – форма и содержание образования.

В начале XX в. был выдвинут целый ряд требований к реформированию системы образования (переход к всеобщему образованию населения, приближение содержания образования к потребностям реальной жизни, расширение сферы действия естественнонаучных дисциплин, отмена политической цензуры, провозглашение принципа единой школы, сокращение учебной нагрузки учителя, повышение материального благосостояния учительства)¹, сохранившие свою актуальность и в начале XXI в. Их можно назвать историческими константами образовательного дискурса в России. Вокруг них не утихали бесчисленные споры в средствах массовой информации, полемика в законодательной и исполнительной ветвях власти, их защита поднимала миллионы людей на демонстрации, акции протеста и забастовки.

Для публичного дискурса 1990-2000-х гг. характерно отсутствие гражданского консенсуса, понимания противоположных взглядов и идей, а чаще – недостаток способностей к аналитическому изложению проблемы, педагогического такта в представлении политических позиций. Перед обществом, государством остро стояла проблема контроля качества образования. Государством создана система аккредитации, аттестации и сертификации учебных заведений. Но ее ресурсы в налаживании контроля, мониторинга качества по масштабам отечественной системы образования были крайне ограничены². Свои коррективы в планы образовательной политики вносит демографическая ситуация. «Демографическая яма» продлится до 2013 г., что, с одной стороны, усилит дефицит рабочих рук, а с другой, образуется перепроизводство специалистов с высшим образованием.

Подводя итоги, можно заключить, что система образования в России строилась и реформировалась главным образом под задачи государственного строительства и воспринималась как структурный элемент государственного устройства. Начиная с петровских реформ, светское образование создавалось под задачи формирования компетентного корпуса государственных чиновников. Государственное финансирование системы образования обосновано и с той точки зрения, что его развитие дает выгоды не только отдельным лицам, но и обществу в целом, в том числе в виде долгосрочной отдачи от фундаментальных исследований, применения научных открытий в технике и технологии и укреплении общественного согласия. Государственное финансирование необходимо также для обеспечения равного доступа как в государственные, так и в частные высшие учебные заведения. Светское образование складывалось в России не как частное дело граждан, а как часть государственного обустройства со стороны верховной власти. И при советской власти система образования также была призвана решить государственно-политические задачи. В ходе реформистских преобразований и

¹ См.: Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. М., 2003.

² Подробнее см.: Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. М., 2003.

сопровождавшего их публичного дискурса проявилась характерная черта российской ментальности - склонность к крайностям (к инверсиям). Такова фундаментальная особенность многовекового образовательного дискурса в нашей стране. Одни из самых актуальных образовательных дискурсов – по поводу присоединения России к Болонскому процессу и структурным изменениям в высшей школе. Социологическое исследование выявило существенное расхождение мнения различных групп населения к реорганизации системы образования. Более осторожную или консервативную позицию занимают респонденты Московского региона. Они чаще выступают против положений Болонской декларации. Активно акцентируют факторы, сдерживающие возможность структурных изменений в высшем образовании. Более решительно на структурные изменения ориентированы респонденты Санкт-Петербурга и Северо-запада РФ.

Таблица 1

Распределение мнений экспертов по поводу позиции России в Болонском процессе.

	Скорее согласен (6-9 баллов)	Скорее не согласен (1-4 балла)	Средний балл
Болонская декларация предлагает современную динамичную модель университетского образования. Инертные действия российского правительства по участию в Болонском процессе приведут к тому, что Россия надолго утратит возможности интеграции в европейскую систему образования.	37%	40%	4,9
Выполнение положений Болонской декларации полностью разрушает отечественную систему высшего образования. Надо сохранить сложившуюся в России систему высшего образования и решительно отстраниться от Болонского процесса.	23%	58%	4,0
По отношению к Болонскому процессу следует занять осторожную позицию. Участвовать в Болонском процессе следует только на тех условиях, при которых не будут утрачены достоинства отечественного образования.	76%	12%	7,3
Российское высшее образование вполне могло бы развиваться по собственному сложившемуся направлению, но в условиях глобализации объективно Россия вынуждена интегрироваться в Болонский процесс и принимать предложения партнеров Европейского сообщества.	57%	23%	6,1

К их позиции примыкают и эксперты Центра, Поволжья, Юга РФ. Условно среднее положение в такой расстановке у экспертов Урала, Сибири, Дальнего Востока. Обобщая результаты опроса, условно можно выделить три категории респондентов:

- сторонники решительных структурных изменений. К ней чаще примыкает молодое и среднее поколение, гуманитарии, журналисты, представители Санкт-Петербурга и Северо-запада, Центра, Юга РФ, Поволжья;
- более оппозиционно настроенная к структурным изменениям в высшем образовании часть общественности. Чаще это работники вузов, научные сотрудники, лица с инженерно-техническим образованием, представители Московского региона;
- колеблющаяся, умеренная часть населения представлена остальными респондентами.

Разработанная нами теоретико-методологическая основа морфологии образовательного дискурса может стать научной основой для дальнейшего обоснования других видов дискурса, входящих наряду с образовательным дискурсом, в наиболее общее понятие «социальный дискурс». Социологическая категория «образовательный дискурс» является элементом наиболее общей научной категории – дискурс.

Процесс осуществления реформы образования представляет собой разновидность социального управления и реализации социальной политики. Наиболее важными субъектами такого социального управления являются федеральные и местные органы власти, организуют практическое внедрение результатов признанных органами власти дискурсов в практику. В качестве наиболее действенных элементов обратной связи в этом процессе выступают жалобы и обращения жителей в органы государственной власти и управления, критика прессы. Итогом общественного дискурса часто являются крупномасштабные нововведения или ре-

формы. Реформы образования, которые перманентно происходили в нашей стране на протяжении последних полутора столетий, яркий тому пример. Субъектами социального управления, направленного на масштабные социальные перемены, являются федеральные и местные органы власти. По способу организации реформа образования выступает разновидностью социального нововведения, представляющего собой систему заранее спланированных и внедренных в жизнь мероприятий, направленных на решение одной узкой задачи. Правильно реализуемому нововведению обычно предшествует психологическая подготовка целевой аудитории, которую они так или иначе будут затрагивать. Так, в 1990-е-2000-е гг. развивался масштабный образовательный дискурс, сопровождавшийся широкой агитационно-массовой кампанией в СМИ, с тем, чтобы обработать общественное сознание в пользу принятия Единого государственного экзамена, введения института частного образования и участия России в Болонском процессе.

Таблица 2

**Распределение экспертных оценок факторов, влияющих
на проведение структурных изменений в высшем образовании.**

	Скорее > 6-9 баллов	Скорее <1-5 баллов	Средний балл
<i>Факторы более высокого уровня влияния</i>			
Отсутствие внятной программы действий, убедительных аргументов в необходимости реформы	80%	10%	7,3
Слабая заинтересованность, отсутствие должной материальной поддержки со стороны властных государственных органов	76	12	7,1
Низкий уровень материальной обеспеченности населения для оплаты образовательных услуг	72	9	7,1
<i>Факторы среднего уровня влияния</i>			
Слабая информированность научно-педагогического сообщества, общественно-го мнения относительно содержания, планов структурных изменений в высшем образовании.	78	12	6,8
Неподготовленность рабочих мест, работодателей к новой профессионально-квалификационной структуре, к новым академическим степеням.	66	16	6,5
Неготовность вузов в организационном, методическом, материально-техническом обеспечении к структурным изменениям	64	18	6,3
<i>Факторы более низкого уровня влияния</i>			
Несоответствие предлагаемых новшеств традициям российского высшего образования	62	21	6,1
Недостаток решимости, последовательности в действиях государственных органов в проведении реформ	56	27	5,8
Инертность научно-педагогического сообщества	45	34	5,3

Идеологическим обоснованием реформы, как результата общественного дискурса, может служить социальная политика. Под социальной политикой понимается совокупность идей и представлений о том, какие мероприятия и применительно к каким социальным группам, по каким причинам должно применять государство и другие субъекты социальной политики. Социальная политика выступает методологическим обоснованием принятия социально-управленческих решений в социальной сфере, т.е. реализации определенного вида социального управления. В определенном смысле дискурс, как «живое творчество народных масс», представляет нечто прямо противоположное застывшей гармонии социального института как бюрократического учреждения или жестко регулируемой системе управленческих рутин. В дискурсе идет не просто обмен мнениями, но отстаивание каких-то идеологических позиций, противоборство различных систем ценностей, наконец, отстаивание жизненно важных для социальной группы интересов.

Говорить о дискурсе в институциональном контексте, скорее всего, можно лишь затрагивая процедурную сторону – совокупность правил игры, ритуалы, обычаи и церемонии, при помощи которых протекает общественный, в том числе социальный дискурс. К примеру, уважение к человеческому достоинству и статусной правомочности собеседника – одно из

негласных процедурных правил поведения дискурсантов. Значимый для страны дискурс¹, пройдя стадию широкого информационного обмена, выработав совокупность идей и точек зрения, представляющих собой часть вербального контекста культурного дискурса, может материализоваться в учрежденческий институт. Тогда образовательный дискурс перестает существовать в прежнем виде, растворяясь в образовательном институте. Как только в общероссийском значимом для страны образовательном дискурсе побеждает одна из точек зрения, он превращается в государственную стратегию, проводится через совокупность нормативных положений, приказов и методических пособий, под ее осуществление выделяются деньги, штаты, помещения и т.д. Или иначе это означает прекращение дискурса как культурной практики и соревновательного процесса. В конкретных случаях после победы одной из сторон дискурс может перейти в латентную форму. Дискурс, прекративший функционировать в старом качестве, но продолжающий затрагивать жизненно важные интересы больших социальных групп, может возродиться в новом качестве.

Ермолаева С.Г., ст. преп., Коваленко Т.К., ст. преп., Коробейникова А.П. к.с.н., доц., УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург),

Попов В.Г., д.с.н., проф., Чертенко А.А., к.с.н.

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург)

Социальная компетентность специалиста и компетентностный подход

Социология образования обогащается в рамках междисциплинарного взаимодействия с педагогикой и психологией, расширяя и свое предметное поле, круг исследуемых проблем, и свой категориальный аппарат. Все большая ориентация теории и практики образовательных реформ на реализацию компетентностного подхода определила дискуссию о категориях «компетентность» и «компетенции», «социальная компетентность», «профессиональная компетентность».

В чем сущность *компетентности*? В чем особенности *профессиональной компетентности*? В чем специфика той или иной профессии и как она сказывается на профессиональной компетентности педагогов? Как измерить эту компетентность, как определить её уровни? В словарях «*компетентность*» определяется как характеристика личности, обладающей знаниями, позволяющими судить авторитетно о чем-либо. Сегодня компетентность чаще определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностями и умениями выполнять определенные трудовые функции. Не отвергая такое понимание компетентности, подчеркнем его преимущественно психологический характер. В этой связи заслуживают внимания попытки придать понятию «компетентность» *социальный статус*. Примечательно, что именно таким путем идут исследователи-педагоги.

Термин «компетентность» обычно характеризуется ими как «мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем»². В этом смысле термин «компетентность» выступает синонимом термина «квалификация», но включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию.

Для выработки *социологического определения компетентности* особый интерес представляют такие трактовки компетентности, в которых личностные и социальные аспекты взаимосвязаны. Отправной точкой такой взаимосвязи может выступать буквальное прочтение термина: «компетенция (от лат. – *compero* – добиваюсь, соответствую, подхожу). 1) круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом органу или должностному

¹ Подробнее авторскую позицию см.: Добренкова Е.В. Социальная морфология образовательного дискурса: историко-социологические аспекты. М., 2006.

² Внутрешкольное управление. Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И.Шамовой. М., 1991. С.130.

лицу, 2) знания, опыт в той или иной области»¹. Также термином «компетентность» определяют уровень, степень осведомленности специалиста в своей профессиональной деятельности. Компетентность выступает как производное профессионального опыта, как возможное следствие его накопления в течение профессиональной жизни и деятельности. Тем самым, можно выделить ряд аспектов компетентности:

- *содержательный* – знания, опыт, умения, полномочия;
- *предметный* – конкретная сфера жизнедеятельности, где она проявляется;
- *уровневый* – ориентация на определенную полноту знаний, опыта, умений, полномочий (что позволяет говорить о соответствующей мере компетентности);
- *юридически-правовой* – фиксированность возможности заниматься определенной профессиональной деятельностью (и, соответственно, - требуемой для этого меры компетентности) в тех или иных законодательных актах;
- *личностный* – включает самооценку человеком своего соответствия этим требованиям («соответствую, подхожу») и его активная деятельность по достижению определенных целей и результатов («добиваюсь»).

Рассматривая термин «компетентность» в соответствии с ее носителями, можно выделить компетентность отдельной личности, компетентность различных социальных групп (в частности профессиональную компетентность педагогов и руководящих педагогических кадров) и т.д. Оценивая компетентность специалиста, можно определить ее *структуру: виды, уровни, границы*. Виды компетентности можно классифицировать по разным основаниям. Для целей социологического исследования, на наш взгляд, может быть использована методика выявления *уровней компетентности* предлагаемая А.К. Марковой: *общая, специальная, социальная, социально - психологическая, экстраемальная*². Такую классификацию можно дополнить еще рядом проявлений компетентности:

- *стратегическая компетентность* – характеризуется глобальностью мышления, системностью мышления, способностью видения и решения проблемы и выстраивания безопасности отношений;
- *функциональная компетентность* – выражается в умении принимать решения, проявлять инициативу, гибкость в работе, использовать умения, связанные с работой;
- *управленческая компетентность* – включает организаторские способности, ответственность, силу убеждения, авторитет руководителя, поведение руководителя³.

Эти компетентности по-своему проявляются в каждой из профессий. В частности, с учетом специфики педагогической профессии можно говорить об определенных видах компетентности педагогов:

- *Функциональная (специальная) компетентность* характеризуется профессиональными знаниями и умением их реализовать на достаточно высоком уровне, способностью проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.
- *Интеллектуальная компетентность* выражается в способности к аналитическому мышлению и осуществлению комплексного подхода к выполнению своих обязанностей, умении овладевать приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности, распознавания и классификации проблем, разработки вариантов их решения и реализации.
- *Ситуативная (ситуационная) компетентность* означает умение действовать в соответствии с ситуацией; складывается из требований, вытекающих из разных ситуаций.
- *Социальная компетентность* предполагает наличие коммуникативных и интеграционных способностей, умение поддерживать отношения, влиять и добиваться своего, владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудниче-

¹ Советский энциклопедический словарь. М., 1990. С. 621

² Маркова А.К. Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986.

³ См.: Беляцкий Н.П. Менеджмент: Деловая карьера. Минск, 2001. С.215-217.

ством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения, социальная ответственность за результаты своего профессионального труда.

В трактовке компетентности педагога проявляется её отождествление с получившим распространение стереотипом «профессионала», интересующего лишь практической целесообразностью и абстрагирующегося от социально-нравственных аспектов своей деятельности. Но подлинная компетентность не укладывается в ограниченные рамки узко понимаемого профессионализма. Она находит свое выражение в оптимальной интеграции личности с обществом, практической реализации ее профессионального и культурного потенциала. *Компетентность педагога* рассматривается и как интегральная профессионально-личностная характеристика, которая определяется готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами¹. Она имеет в связи с этим конкретно-исторический характер, динамична и может служить показателем уровня квалификации. Заинтересованность педагога в изменении своей деятельности обусловлено уровнем развития его профессионального опыта. Чем выше у учителя уровень профессионального мастерства, тем более развито у него умение отражать и прогнозировать свою деятельность, тем сильнее он заинтересован в ее обновлении и развитии, тем большую необходимость в реализации своих потребностей он будет испытывать.

Таким образом, *индивидуальную компетентность педагога* можно определить как владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом.

Названные виды компетентности означают по сути дела зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, становлении личности профессионала, его индивидуальности. Они могут не совпадать в одном человеке, который может быть хорошим узким специалистом, но не уметь общаться, осуществлять задачи своего развития. Соответственно, у него можно констатировать высокую специальную компетентность и более низкую – социальную, личностную².

Представляет интерес и разграничение разных уровней компетентности. Так, при аттестации педагогических работников можно выделить такие *уровни компетентности*:

Первый уровень – минимальная компетентность работника допрофессионального уровня.

Второй уровень – низкая компетентность, основанная на фрагментарных профессиональных знаниях, умениях, навыках.

Третий уровень – стандартная компетентность, в основе которой определенный уровень легитимного начального, среднего, высшего профессионального образования, набор универсальных навыков и умений.

Четвертый уровень – повышенная компетентность, определяемая не только системными профессиональными знаниями, умениями, профессиональным опытом, но и некоторыми личностными способностями, свойствами характера, ресурсами интеллекта, воли и. т.д.

Пятый уровень – уникальная компетентность, профессионально-элитарного типа, обусловливается высоким уровнем профессиональной культуры, основанной на системных, глубоких знаниях, уникальных навыках и умениях.

Компетентность специалиста обеспечивается и тем, какие *границы* своей осведомленности он стремится установить. Границы компетентности могут быть очерчены кругом специальных вопросов, определяющих широту осведомленности специалиста, его компетентность:

- в отношении своих рабочих функций и рабочего места;

¹ Профессиональная компетентность и мобильность педагогов. Материалы к конференции /Подготовлены Н.Н. Лобановой. М.: РАО, 1994. с.2-5.

² См.: Комаров Е.И. Откуда и как появляются профессиональные руководители? // Управление персоналом. М., 2002, № 4.

- в своей профессиональной сфере, понимаемой в широком смысле;
- в смежных видах профессиональной деятельности и смежных профессиональных функций;
- в своей организации, в целях, миссии, стратегии организации.

Границы компетентности со временем перемещаются в сферу профессионального опыта, становится возможным (или напротив, затруднительным) развитие нового уровня компетентности в соответствии и на основе приобретенного профессионального опыта. Находясь на определенном уровне компетентности, в рамках границ, человек должен понять, что ему необходимо, чтобы подняться на более высокий уровень развития. Это качество характерно для саморазвивающейся личности.

Совершенствование компетентности становится сегодня одним из важнейших направлений в работе *управленцев* разного уровня. *Управление компетентностью* позволяет устранить сложившийся или намечающийся разрыв между растущими профессиональными требованиями и уровнем компетентности каждого работника. В этом процессе господствующими ориентациями являются качество выполнения требуемых функций, ситуация на рабочем месте (вакансия, сверхнормативная учебная нагрузка, замещение) и способность к обучению и саморазвитию. Новая ситуация на рабочем месте активизирует функционирование работника, выводит на сопоставление своей и требуемой компетентности с учетом границ компетентности. При наличии высокого уровня компетентности работник приступает к выполнению новых задач, а при ее отсутствии должен пройти обучение, наметить программу саморазвития, что само по себе является путем к профессионализму.

Ключевое понятие профессиональной компетентности личности – её *профессионализм*. Подход к профессионализму будет различен в зависимости от содержания труда в разных профессиях. И здесь особенно значимо современное понимание самой *профессии*. Интересный подход – в единстве образования и профессии – реализован уральским социологом Г.Б. Кораблевой. «Сущность профессии, – по её мнению, – заключается в способности обеспечивать единство общества и личности, зафиксированное в конкретной позиции индивида или группы в системе общественного разделения и кооперации труда, и служить их воспроизводству. Отсюда профессия проявляет себя в реальной действительности как вид деятельности, социальная общность и институт общества». «Профессия есть вид специализированной деятельности, требующий определенного уровня теоретической и практической подготовки работников, являющийся в силу схожести основных функций основанием для объединения людей в профессиональную общность». Профессия обеспечивает не только разделение общества, его воспроизводство на индивидуальном уровне, но и интегрирует социальные системы на уровне профессиональных общностей, организует и регулирует взаимодействия между профессиональными общностями разного уровня и типа, внутри них. В профессиональной деятельности создаются и закрепляются специфические профессиональные нормы, правила и стандарты таких взаимодействий, что необходимо для воспроизводства и целостности общества. Для завершения институционализации отдельных специализированных видов деятельности необходимо их общественное признание. Для этого нужно: появление общественной потребности в специализации деятельности; формирование специальных требований, норм и стандартов, характеризующих данный вид деятельности; определение характера специальных способностей, знаний и навыков индивидов, необходимых для выполнения данного вида деятельности; появление методов и способов выявления таких способностей и обучения специальным профессиональным знаниям, приемам и навыкам; формирование стимулов и мотивов занятия именно этим видом деятельности на уровне, как индивида, так и общества в целом, что связано с престижем профессии; выделение определенных профессиональных интересов, ценностей, норм, стилей и образцов поведения, профессиональных ролей, способствующих сплочению людей по признаку принадлежности к данной профессии и

конкретной профессиональной общности; появление особых профессиональных организаций для защиты этих интересов (профессиональные объединения, союзы и т.п.)¹.

Исходная трактовка термина «*профессионал*» – «человек, избравший какое-либо занятие своей профессией; специалист своего дела». Такое определение внутренне противоречиво: оно относится к каждому, кто занят определенным делом (специальностью, профессией) или только к тому, кто в этой специальности, профессии достиг определенного уровня компетентности. Поэтому важно, когда акцент делается именно на втором значении – «мастер своего дела». Соответственно «*профессионализм*» определяется как высокое мастерство с глубоким овладением профессией, качественным профессиональным исполнением, приобретенным в учебной и практической деятельности².

Еще один аспект понимания профессионализма используется, когда говорят: «Эта работа требует профессионализма». Здесь имеются в виду *нормативные требования* профессии к личности человека, профессионализм – это совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения профессионального труда. Условно такое понимание называется «*нормативный профессионализм*». В другом смысле употребляется это слово, когда говорят: «Этому человеку присущ профессионализм». Здесь речь идет о том, что человек обладает этим необходимым нормативным набором психических качеств, и профессионализм становится внутренней характеристикой личности человека. Такое понимание означает «*реальный профессионализм*» конкретного человека.

Итак, профессионализм – это характеристика личности, обладающей набором способностей, знаний, умений, навыков, необходимых для целенаправленной, предметной, результативной трудовой деятельности³.

Интересный подход к трактовке компетентности на основе соотношения между некомпетентностью и компетентностью представляет известный «*принцип Питера*»: «В иерархии каждый индивидуум имеет тенденцию подниматься до своего уровня некомпетентности». В концепции Л. Питера в основном используются понятия «*некомпетентность*» и «*некомпетентный*», с их помощью рассматриваются конкретные ситуации и делаются теоретические обобщения. «Компетентный руководитель, – по Питеру, – может быть и хорошим управляющим, но компетентному управляющему может не хватать творческого начала, умения вдохновлять – качеств, необходимых подлинному руководителю». Эту мысль Л. Питера можно перевести в формулу:

профессиональный работник = компетентность + определенные качества

Другая идея Л. Питера такова: «Есть существенная разница между положением облеченного полномочиями и положением руководителя. Руководители отличаются особым свойством – чем выше они поднимаются, тем дальше видят; чем больше они знают, тем оригинальнее мыслят и тем меньше вероятность, что они станут повторять действия других»⁴.

В рамках *эмпирической концепции* профессионализм обычно измеряется практическими результатами:

- Чем профессиональнее руководитель, тем характернее для руководимой им системы, подсистемы или части позитивные результаты. То есть обеспечение более или менее позитивных результатов во времени – главный индикатор (показатель) уровня профессионализма руководителя.
- Система, которая ценит профессиональных руководителей, предоставляет им те или иные возможности для передачи своего опыта молодым, начинающим руководителям, в том числе и после так называемой активной руководящей деятельности.

¹ Кораблева Г.Б. Профессия и образование: социологический аспект взаимосвязи. Екатеринбург, 1999. С.71.

² См.: Внутришкольное управление. Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И.Шамовой. М., 1991.

³ См.: Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. М., 1993.

⁴ Питер Л. Принцип Питера, или почему дела идут вкривь и вкось / Пер. с англ.. М., 1990. С. 232-233.

В качестве базовых индикаторов профессионализма выступают показатели уровня интеллекта, способностей воли, характера, общей мировоззренческой культуры, ценностных ориентаций, профессиональных знаний, навыков, профессионального опыта, профессиональной культуры. Многое зависит от того, в какие конкретные условия, к кому «попадет» начинающий специалист, руководитель и каким образом будут приобретаться практические знания, навыки и умения.

Профессионализм – понятие «уровневое»: среди профессионалов имеются профессионалы высокого, очень высокого и высочайшего уровня. И это различие обусловлено личностными особенностями конкретного работника и его оценками со стороны окружающих (особенно – руководителей). Восприятие профессионала окружающими всегда индивидуально, поэтому эти оценки отражают особенности тех, кто их осуществляет. Но самая важная из оценок для настоящего профессионала – критическая самооценка, позволяющая ему поддерживать необходимый уровень профессионализма. Профессионализм в принципе «не знает» пределов высших границ. С течением времени при приобретении опыта работы «удержание» достигнутого уровня профессионализма во многом зависит от самого работника – как и с помощью каких средств это будет происходить. То есть сам профессионал для самого себя становится практическим инструментом самосовершенствования. Профессионализм – это не эталон совершенства, а своеобразный эталон уровня мастерства. Чтобы со временем достигнуть такого же уровня, начинающему руководителю, специалисту (имеющему соответствующую мотивацию) следует практически отвечать на основной вопрос: «Что и как для этого мне нужно делать?»

Для определения *уровня профессионализма* существуют *различные критерии*¹:

- *объективные* – для учителя это – возможность успешно решать задачи обучения и воспитания с учетом требований общества, производства и системы образования, запросов семьи учащегося; или *субъективные* – устойчивая профессионально-педагогическая направленность, понимание значимости профессии, ее ценностных ориентаций, совокупность необходимых профессионально-психологических качеств личности, позитивное отношение к себе как профессионалу, отсутствие личностных деформаций;
- *результативные* – позитивные качественные изменения, сдвиги, «приращения» в развитии учащегося, ученического коллектива, во взаимодействии с родителями, коллегами и педагогами-управленцами; или *процессуальные* – как работал учитель, какие использовал профессиональные знания, умения, приемы, техники, технологии, какова психологическая цена результата. Сочетание результативных и процессуальных показателей составляет необходимую характеристику профессионализма;
- *нормативные* – для учителя важно овладеть нормами профессии, методическими приемами, средствами, формами обучения и воспитания, нормами общения и профессиональной этики; или *индивидуально-вариативные* – в учителе особенно ценится (правда, порой больше на словах, чем на деле) самобытность, индивидуальность, неповторимость, наличие индивидуального стиля, оригинальность взгляда на окружающую действительность. Учителя с авторскими программами украшают школу, привлекают в нее учащихся и родителей. Учительская индивидуальность², как правило, складывается не случайно, а в результате упорной работы над собой, умения диагностировать себя, определять свои сильные и слабые стороны под углом зрения психического развития школьников. Сочетание в труде учителя

¹ Конкретный анализ профессиональных особенностей и их влияния на характеристики профессиональной компетентности осуществляется нами применительно к одной из самых массовых профессий – педагогической, учительской профессии. С учетом специфики других профессий (инженера, врача, менеджера и т.д.) он может иметь и более широкий смысл.

² См.: работы А.К. Марковой: Маркова А.К. Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986; Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М., 1990; Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. №8 С.82-88; Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации // Педагогика, 1992, №№ 9 – 10, С. 65 – 67; Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. М., 1993; Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.

умения овладеть нормами в педагогическом труде и в то же время внести в их выполнение свою индивидуальность – важная грань профессионализма;

- *наличного уровня* – в труде учителя важно определить уже сложившийся уровень профессионально необходимых качеств, умений, знаний. Учитель имеет наличный, актуальный уровень профессионального развития: это те результаты, которые на сегодняшний день он получает в работе с учениками, это те личностные ресурсы, которые он для этого применяет – знания, умения, качества личности. Чаще всего именно актуальный уровень профессионального развития оценивается при аттестации;

- *прогностические* – учитель обычно имеет, хотя и не всегда осознает свои потенциальные возможности. Зоны ближайшего профессионального развития и саморазвития – это те характеристики результата и процесса профессиональной деятельности, которые только намечаются у данного учителя, проявляются не во всех, а в благоприятных ситуациях поддержки его со стороны окружающих;

- *профессиональной обучаемости* – учитель может быть открыт для профессионального обучения, впитывает все новое, что накоплено в профессии, иногда даже излишне податлив, внушаем опытом более опытных коллег. Закрытость для развития («нас не этому учили в педвузе») – признак низкого профессионализма;

- *творческие* – для учителя важно иметь творческую направленность и, не преклоняясь перед опытом других, смело предлагать свои находки, если только они способствуют развитию учащихся и сохраняют благоприятный климат в классе и в школе. Сочетание профессиональной открытости, обучаемости и самостоятельных творческих поисков важно для характеристики профессионализма;

- *социальной активности и конкурентоспособности* – учителю сегодня важно убедить общество (органы образования, семью, родителей учащихся и т.д.) в значимости результатов своего труда, уметь вступить в конкурентные отношения на рынке образовательных услуг, показывая преимущества своих методов и форм работы;

- *профессиональной приверженности, патриотизма и преданности;*

- *качественные* (глубина, системность знаний, сформированность учебной деятельности, мыслительных операций учащихся) *и количественные* (баллы в рейтинге, категории). Учителю важно не бояться участвовать в профессиональных испытаниях, результатом которых является дифференцированная (качественная и количественная) оценка его профессионализма.

Итак, *профессионал* – это специалист, овладевший высоким уровнем профессиональной деятельности, сознательно изменяющий и развивающий себя в труде, вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию, нашедший свое индивидуальное предназначение, стимулирующий интерес к результатам своей профессиональной деятельности и повышающий социальный престиж своей профессии. А профессиональная компетентность – это качество высокопрофессионального работника, способного максимально реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности и способного адаптироваться к изменяющимся условиям рыночного механизма, управляющего профессиональной мобильностью, планированием карьерного роста, профессиональной самоактуализацией. Этот характер профессиональной компетентности наиболее ярко проявляется в массовой профессии педагога. Учитель (педагог) – одна из самых сложных, требующих большой самоотдачи профессий. Сложность ее определяется как высокими требованиями, предъявляемыми к учителю в условиях современного развития общества – ускорение научно - технического прогресса, рост информированности и т.д., так и огромными затратами умственной, психической энергии в его преподавательско-воспитательной деятельности. Профессиональная деятельность учителя представляет собой определенную систему постоянно меняющихся и апробированных, установившихся взаимоотношений с учениками, родителями, коллегами.

Специфика профессиональной компетентности педагогов определяется (как и применительно к другим профессиям) особенностями педагогического труда, его отличием от других видов творческого, интеллектуального труда. Можно выделить такие отличия:

- *оперативный и систематический характер педагогического труда* требует, по словам А.С. Макаренко, «немедленного анализа и немедленного действия». В течение, например одного урока перед педагогом может возникать значительное количество проблемных ситуаций, и в решении каждой из них схема творческого процесса сохраняется, хотя и в сжатом, свернутом виде;

- *ограниченные возможности надежного выбора лучшего варианта решения проблемной ситуации;*

- педагогический труд осуществляется постоянно, изо дня в день, но результаты его сказываются не сразу, *проявляется свойство «отдаленной» результативности;*

- существенной профессиональной особенностью труда педагога является *умение прогнозировать* дальнейшие возможности развития качеств обучаемых и воспитуемых по первичным результатам воздействия;

- каждый педагог трудится *индивидуально*, но – одновременно – результаты обучения и воспитания складываются из *коллективных усилий разных педагогов*. Нередко отсутствие единства требований в педагогическом коллективе может существенно снизить эффективность труда отдельных педагогов;

- *результативность педагогический процесс определяется целостностью усилий каждого из его участников* (учителей, педагогов-управленцев, учащихся, их родителей, общественности). Высокая профессиональная компетентность конкретного учителя может при отсутствии соответствующих условий (прежде всего, – в своем педагогическом коллективе, шире – в коллективе своего образовательного учреждения);

- *труд педагога внутренне противоречив*, в нем сочетаются специализированные знания, умения, навыки (по отдельным дисциплинам, отраслям науки и производства) и общепрофессиональные – психолого-педагогические – знания, умения, навыки (хотя и здесь проявляется значительная дифференциация – в зависимости от половозрастных и иных особенностей обучающихся: от детей, подростков, молодых людей до обучения взрослых, от обучения «нормальных учащихся» до работы с девиантной молодежью). Кроме всего прочего, такая внутренняя разнородность педагогической профессии существенно затрудняет сопоставление уровня профессиональной компетентности для разных групп педагогов, особенно требуя дифференцированного подхода.

Существуют разные подходы к определению *профессионального роста педагога*. Один из них отражен в методических рекомендациях по проведению аттестации руководящих и педагогических работников образовательных учреждений Российской Федерации и предполагает наличие у педагогов разных видов компетентности: общекультурной, психолого-педагогической, предметной, компетентности в области образовательной политики. Дополнительно оцениваются технологии управления, анализа, проектирования и внедрения. Продуктивно и выделение трех компонентов профессиональной компетентности: профессионализма знаний; общения и самосовершенствования. Аналогично и разграничение двух групп показателей – процессуальных (три стороны труда преподавателя: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность) и результативные показатели (обученность и обучаемость, воспитанность и воспитуемость учащихся)¹. Это предполагает «человекоцентристский» акцент при определении уровня профессиональной компетентности.

Усвоение знаний (накопление информационного фонда) — не самоцель, а необходимое условие для выработки «знаний в действии», т.е. умений и навыков — главного критерия профессиональной готовности. В результате модель профессиональной компетентности учителя может быть представлена как единство его теоретической и практической готовности. Педагогические умения можно объединить в четыре группы:

- *конструктивные* – умение ставить педагогические задачи. Они связаны с «перевос-

¹ См.: Анисимов П.Ф., Сосонко В.Е. Управление качеством среднего профессионального образования: Казань, 2001; Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений. М., 1993; Латфуллин Г. Основные тенденции и концепции управления на стыке веков // Проблемы теории и практики управления. 1998. № 1.

дом» содержания объективного процесса социализации в конкретные задачи обучения и воспитания: изучение личности и коллектива с целью определения уровня подготовленности к активному овладению новыми знаниями, педагогическому воздействию и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи;

- *организаторские* – умение программировать способ педагогического действия. Они позволяют построить и привести в движение логически завершённую педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных и развивающих задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации;

- *коммуникативные* – умение выполнять педагогическое действие. Они предполагают выделение и установление взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания и обучения, приведение их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.) осуществления образовательного процесса; развитие деятельности школьника, превращающей его из объекта в субъект педагогического процесса; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы с окружающей средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий;

- *гностические* – умение изучать результаты решения задачи. Они требуют учета и оценки итогов педагогической деятельности: самоанализ и анализ хода педагогического процесса и действий педагога; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

Педагогическая компетентность будет только набором профессиональных навыков, если в нее не вдохнуть педагогическое творчество. Без сотворчества с обучающимися продуктивный процесс невозможен. В данном отношении интересен подход к сотворчеству – с *выделением ряда уровней педагогического сотворчества*:

- *уровень элементарного взаимодействия с классом*: педагог использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам, но он действует «по методичке», «по шаблону», по опыту других учителей;

- *уровень оптимизации деятельности на уроке*, начиная с его планирования, когда творчество проявляется в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного педагогу содержания, методов и форм обучения;

- *эвристический*, когда педагог использует творческие возможности живого общения с учениками;

- *высший уровень сотворчества педагога*, который характеризуется его полной самостоятельностью, при использовании готовых приемов он вкладывает в них личностное начало, поэтому они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню развития класса.

Уже анализ компетентности выводит на понимание значимости (и специфики) социальной компетентности. *Социальная компетентность и социальный интеллект* относительно новые понятия социологии, психологии и педагогики, которые находятся в процессе развития, уточнения, верификации. В общих чертах *социальную компетентность* можно определить как способность людей поддерживать социальные отношения в группах. Социальная компетентность включает способность успешно реализовывать цели и планы в социальном контакте. Сюда же относится способность настраиваться на ту или иную ситуацию, а также учитывать цели и интересы участников взаимодействия. Другими словами «социальная компетентность – это система знаний о социальной действительности и себе, система сложных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру; действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств» (В.Н. Куницына).

Ряд авторов связывают «социальную компетентность» с понятием «социальный интеллект», например, В.Н. Куницына определяет социальный интеллект, как функцию, расширяющую социальную компетентность¹.

Одной из важнейших составляющих социальной компетентности является коммуникативная компетентность – владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету (В.Н. Куницына).

Для социально-компетентностной деятельности необходимо большое количество различных способностей, например восприимчивость, гибкость, социальный анализ, правильная самооценка, контроль над эмоциями, сохранение дистанции, коммуникабельность и предвидение последствий своих действий.

Социальная компетентность включает в себя и эмоциональную компетентность. Развитие эмоциональной компетентности обусловлено выраженной потребностью в эмоциональном благополучии и включает развитие способности к эмпатии, умение дифференцировать собственные эмоции и эмоции других людей, самоконтроль и самомотивацию, способность действовать в соответствии со своими чувствами и желаниями, понимать отношения личности. Некоторые авторы относят к социальной компетентности и компетентность во времени. Компетентность во времени можно рассматривать как процесс, направленный на рефлекссию, осознание своего жизненного пути. Высокий уровень компетентности во времени, предполагает восприятие психологического времени во всей его целостности, а настоящее – во всей его полноте и способность построить более чёткий жизненный план, обуславливает относительно быстрое личностное и профессиональное самоопределение.

М. Аргайл включает в понятие социальной компетентности следующие *компоненты*²:

- *мотивационные компоненты*: способность к экстравертности и доминированию. Экстравертные люди могут выдерживать большую социальную активность, могут добиваться своего путем убеждения, координации и разъяснений, а не приказывая и критикуя;
- *компоненты восприимчивости*: способность правильно интерпретировать внешний вид, мимику, жесты, взгляды, невербальные аспекты разговора, не выраженное в словах отношение;
- *образец реакции*: способность к синхронизации контакта с другими людьми. Контакты следует синхронизировать, например, в плане того, кто и когда должен говорить;
- *умение «подать себя» и уверенность в себе*. Кто хочет действовать компетентно, должен быть не только хладнокровным, но также должен уметь предстать перед другими людьми без самовозвеличивания и вместе с тем без смущения.

Соответствие новым формам сотрудничества и управления, возникшим в связи с переходом к рыночной экономике, обуславливает изменение требований, предъявляемых к *выпускникам вуза*. Она – в технологическом плане – должна реализоваться в компетентностную модель выпускника. Такая модель «оказывается достаточно сложным, многоуровневым образованием, где, например отдельным знаниям – сопоставлены объекты, критериям практической подготовки – конкретные материализованные свидетельства, а личностным и профессиональным аспектам – данные психологических тестов, собеседований и др.»³. Анализ таких моделей показывает, что слишком часто в них недооценивается социальная компетентность. Между тем развитие социальных способностей должно стать одной из важнейших задач об-

¹ См.: Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорельца В.М. Межличностное общение. СПб., 2001; Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения // Теоретические и прикладные вопросы психологии. СПб., 1995; Куницына В.Н. Измерение социальной компетентности // Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы. М., 1997.

² См.: Аргайл М. Психология счастья / Пер. с англ. А. Лисицына. Изд. 2-е. СПб.,

³ См.: Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». 2003. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. // Народное образование. 2003. №2. С. 55-61.

разовательного учреждения. Исходя из сопоставления имеющихся у студентов социальных способностей и новых требований, следует выявлять недостающие способности и развивать социальную компетентность студенчества, что в свою очередь требует постоянного поиска и применения методов диагностики и развития.

Формы и методы развития социальной компетентности наряду с передачей знаний по дисциплинам цикла ДС и СД включают *активные методы обучения*, как публичные выступления, презентации, дискуссии. В качестве приемов, ориентированных на процесс обучения, для отработки изменений в поведении могут использоваться ролевые игры и кейс-технологии, групповая динамика. Перечисленные приемы используются для тренировки социальной компетентности у менеджеров, инженеров УГТУ-УПИ.

О востребованности повышения социальной компетентности сотрудников фирм говорят часто поступающие приглашения от фирм к преподавателям УГТУ-УПИ, которые ведут такие дисциплины, как: «этика деловых отношений», «этика бизнеса», «делопроизводства», «профессиональная этика», «социальная психология» и т.д.

Тренинговые занятия дают опыт *групповых контактов*. Занятия формируют такие качества, как искренность, спонтанность, готовность к сотрудничеству, способность «работать в команде» и большее осознание собственной личности. Речь идет, таким образом, о получении определенных установок по поведению и о приобретении социальной компетентности. Передача и тренировка социальной компетентности означает, следовательно, обучение посредством *моделирования определенных ситуаций*. Моделируемые ситуации являются суррогатом реальных ситуаций; реальные ситуации могут быть шире и разнообразнее, иметь дополнительные параметры. Поэтому не исключено, что натренированные таким методом социальные способности в практической работе не применяются, или же применяются не в полном объеме. Наряду с использованием на практике приобретенных способностей существует еще одна проблема – *нестабильность натренированного стиля поведения*. Предполагается изменение и корректировка всех специальных дисциплин, а также развитие и совершенствование социальной компетентности студентов в течение всего времени обучения.

Однако, этого мало для гармоничного развития студента. Помимо компетентности в своем деле для специалиста важным является наличие нравственности. В настоящее время все большее значение получает *психосемантический* подход в диагностике и развитии личности. Данный подход ориентируется на семантические составляющие личности и ее окружение. С точки зрения психосемантического подхода гуманизации личности состоит в изменении личностных смыслов по структуре, содержанию и взаимосвязям. Личностные смыслы изменяются и начинают включать в себя гуманистические ориентации.

Целью преподавателя, использующего этот подход, является приближение критериев оценок студентов к объективно-важным для их будущей профессиональной деятельности критериям, наполнение этих критериев нравственным содержанием. Например, будь профессионалом, будь объективным, будь честным. Формирование гуманистического подхода к людям и к содержанию собственной профессии можно осуществлять через выявление скрытых эмоциональных ориентиров. Подобные ориентиры обычно эмоционально насыщены и являются условиями лучшего усвоения знаний, умений, навыков. Обеспечивают передачу эмоционального отношения к профессиональному знанию, его гуманистической ориентации.

Общественные, экономические, политические и культурные перемены и в дальнейшем повлекут за собой серьезные изменения в образовании. Возрастают требования к системе высшего образования. Учебные планы и программы дисциплин важно построить таким образом, чтобы определиться с параметрами компетентности и гуманистичности, тем самым повысить конкурентоспособность выпускника.

В 2005-2006 гг. в рамках проекта ТЕМПУС была разработана региональная концепция профессиональной подготовки работников социальной сферы в системе непрерывного образования Свердловской области. Проект, кроме прочего, включал в себя анкетирование работников социальной сферы Свердловской области с целью выявления образовательных потребностей. Инновационным для российской исследовательской практики было проведение

этого анализа на методологической основе компетентностного подхода. Законодатели компетентностного подхода С. Спенсер и Л. Спенсер определяют компетенцию как *базовое качество* индивидуума, имеющее *причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению* в работе или в других ситуациях. *Базовое качество* означает, что компетенция является очень глубоко лежащей и устойчивой частью человеческой личности и может предопределять поведение человека во множестве ситуаций и рабочих задач. *Причинное отношение* означает, что компетенция *предопределяет* или *вызывает* определенное поведение и исполнение. *На основе критериев* – значит, что компетенция действительно прогнозирует хорошее или плохое исполнение, которое измеряется при помощи *конкретного критерия*, или стандарта. Примером критериев может служить объем продаж в долларах для продавцов или количество «завязавших» клиентов для консультантов по избавлению от алкогольной зависимости.

Разные люди по-разному определяют термин «компетенция», все зависит от того, какая у них цель и какой подход они используют. Но есть одна вещь, с которой согласятся все: этот термин определяет нечто, что должен уметь делать человек, чтобы справиться со своими должностными обязанностями в компании. Компетентностный подход является основой управления эффективностью сотрудников. А вот что делать с не менее важной составляющей – личностными качествами? Даже для бывшего менеджера по персоналу составление перечня таких качеств является делом непростым.

Так, например, выглядит «Большая восьмерка» компетенций компании SHL¹:

- «Лидерство и Принятие решений». Потребность во власти и контроле.
- «Поддержка и Кооперация». Потребность в согласии.
- «Взаимодействие и Презентация». Экстраверсия.
- «Анализ и Интерпретация». Общий интеллект.
- «Творчество и Концептуализм». Открытость новому.
- «Организованность и Исполнительность». Обязательность.
- «Адаптивность и Совладание». Эмоциональная стабильность.
- «Предприимчивость и Качество». Мотивация достижений.

По ходу реализации нашего проекта выяснилось, что работники социальной сферы не имеют развитого навыка профессиональной идентификации. Очень часто они оказываются не способны сформулировать свои основные трудовые функции, либо формулируют их казённым языком должностных инструкций. Понятно, что «безгласие» в описании работы сочетается с невозможностью для многих опрошенных внятно определить границы своей личной компетентности и, следовательно, потребности в дополнительном образовании, повышении квалификации, переподготовке и прочее. Способность человека снижать профессиональную эффективность работы или качество работы до рядового показателя является критичной характеристикой. Компетенции необходимы для того, чтобы сопоставить эффективность человека в работе и те навыки, которые необходимы для выполнения этой работы, т.е. ожидания (оценка эффективности). А также они необходимы для создания систем, которые будут помогать обучению и развитию персонала, с целью дальнейшего совершенствования их навыков, необходимых для карьерного роста и повышения вносимого ими вклада в организацию (обучение и развитие). Компетенции важны для понимания того, как, определив

¹ Компания SHL – мировой лидер в области психометрического ассессмента и разработки решений. Компания занимается поддержкой организаций в отборе, найме, продвижении персонала, планировании замещения должностей и развитии талантливых кадров на всех уровнях организаций, функционирующих в различных областях. Работая в 40 государствах и более чем на 30 языках, SHL Group занимается разработкой новых подходов к проблеме повышения продуктивности работы организаций и достижении ими конкурентных преимуществ через более эффективное использование их человеческого капитала. Компания SHL насчитывает более 5 500 компаний-клиентов, в том числе многие компании из 1000 лучших мировых компаний нашего времени (Global and Times Top 1000). SHL признана лучшей компанией в мире, предоставляющей продукты для проведения объективного ассессмента.

способности сотрудника, оценить его вклад в организацию в денежном эквиваленте (компенсация).

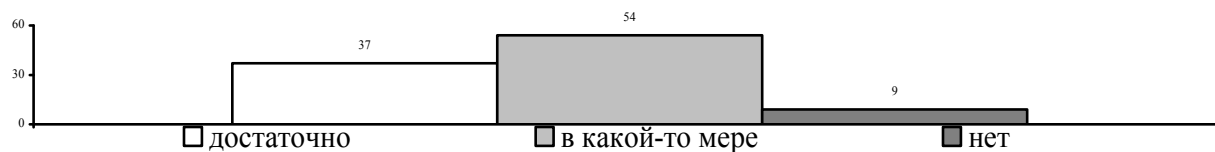


Рис.1. Оценка уровня профессиональных знаний (% от общего количества)

Как видим, треть опрошенных считают себя достаточно знающими специалистами и больше половины опрошенных считают себя не в полной мере компетентными.

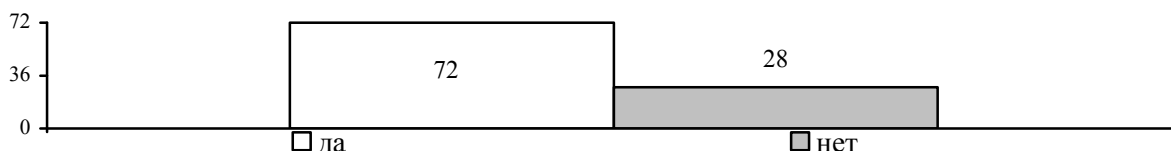


Рис. 2. Потребность в повышении квалификации (% от общего количества)

Обратим внимание, что число, считающих свои профессиональные знания достаточными, существенно больше (на 10%) числа, считающих ненужным повышение квалификации. Разница, с нашей точки зрения, как раз и демонстрирует неотрефлексированную потребность в повышении компетентности. Мы должны учитывать компетенции, они дают нам возможность использовать обычный язык, лежащий в основе всех тех вещей, которые характеризуют человека с точки зрения его должностных обязанностей. Это важно для проверки эффективности человека, а также для того, чтобы иметь возможность использовать обычный набор терминов при описании человека с точки зрения его поведения в работе.

Учет реальных потребностей в управлении социальным развитием современного российского общества, сформировавшихся к началу XXI в., требует углубления гуманитарной составляющей в социальном и профессиональном развитии специалистов. Отсюда закономерно актуализируется необходимость в рассмотрении *роли гуманитарного образования как основы формирования социальной компетентности специалистов*. Рассмотрение проблем формирования социальной компетентности в контексте гуманитарного образования отражает потребность общества в углублении процессов социального развития социума. Социологический анализ социальной компетентности современных российских специалистов позволяет уточнить приоритетные направления гуманитарного образования в современном вузе, в профессиональной социализации специалиста. Социальная компетентность специалистов в контексте его гуманитарного образования, на наш взгляд, становится неотъемлемой качественной характеристикой его профессионализма. В прямой постановке данная проблема не получила пока полного и всестороннего рассмотрения. Не опубликовано пока ни одной монографической работы по данной теме. В то же время ее отдельные аспекты рассматривались в источниках различных научных направлений.

Проблемам социальной и профессиональной детерминации жизнедеятельности личности уделяется большое внимание в работах как зарубежных (К. Альдерфер, Ф. Херцберг, Д. МакКлелланд, В. Врум, Л. Портер, Э. Лоулер, Э. Лок, С. Адамс и др.), так и отечественных авторов (В. Веснин, О. Виханский, А. Наумов, А. Карпов, О. Ромашов, Н. Шаталова и др.). Ими нередко выделяются теоретические и прикладные аспекты повышения эффективности профессиональной деятельности специалистов. В рамках этих аспектов выявляется проблематика, связанная с исследованием профессиональной и социальной компетентности специалистов. Большое внимание в 1990-е гг. в российской социально-экономической литературе уделено анализу содержания происходящих в современной России общественных преобразований (А. Андреевская, Б. Бабосов, А. Вардомацкий, А. Виноградов, И. Рековская, Н. Лапин, Л. Гордон и другие). Роль этих преобразований в трансформации личности современных специалистов очевидна. Прежде всего, проведенные указанными авторами исследования актуализировали внимание к особенностям отношения различных социальных групп,

в том числе и специалистов к процессу перехода к рынку и социальным проблемам, связанным с общественными преобразованиями в России. Содержание проблемы повышения социальной компетентности специалиста неизбежно отражает специфику адаптационных изменений к общественным преобразованиям в современной России и управления ими.

В немалой степени влияние феномена мотивации социальной жизнедеятельности личности, выявленное в исследованиях В. Асеева, Е. Ильина, В. Ковалева, А. Леонтьева, Д. Узнадзе, П. Якобсона, Дж. Аткинсона, К. Мадсена, А. Маслоу и др. отразило содержательный смысл социальной компетентности чиновников. Составляющие коммуникативной компетентности специалистов получили отражение в работах Л.А. Петровской, Ю.М. Жукова, А.А. Бодалева. В то же время в работах большинства социологов и психологов отсутствует комплексный и системный подходы в анализе социальной компетентности в процессе личностного и профессионального развития современного специалиста. Поэтому, как правило, проблемы социальной компетентности специалистов в контексте гуманитарного образования только подчеркиваются, выделяются в общем плане, а не конкретно.

Проблема теоретико-методологического обоснования и объяснения феномена социальной компетентности специалистов носит комплексный и «пограничный» характер. В этимологическом смысле «компетентность» относится к особому качеству человека. *«Компетентный»* – синоним слова «знающий», «разбирающийся» в каком-либо вопросе, области знаний. Отсюда «компетентность» выражает положительную оценку степени теоретического и практического освоения содержания определенной сферы человеческих знаний. В настоящий период пока не сложилась в целостном виде социологическая теория формирования и развития социальной компетентности. Можно говорить о характеристике отдельных элементов данного феномена в работах зарубежных и отечественных ученых. Несмотря на широкое применение термина «компетентность», особенно в нормативно-правовых источниках, его понимание весьма разноречиво. Нет единого представления о сущности, структуре, механизме, функциях, свойствах, факторах, типах, критериях и показателях социальной компетентности. В психологии основанием компетентности служит возрастная зрелость человека.

В социологии принято говорить о социальном взрослении индивида: обучение, получение профессии приобретает социальную значимость. С этой целью вводится понятие «компетентность». Чаще всего данный термин применяется в отношении того или иного вида профессиональных и специальных знаний. В «профессиональной компетентности» выражается степень освоения профессии, специальности на основе чего конкретный человек способен эффективно осуществлять профессиональные обязанности. В таком контексте можно выделить компетентность учителя, инженера, социолога, юриста, психолога, режиссера, офицера и др. Нужно отличать «компетентность» от «компетенции». «Компетенция» этимологически связана с нормативно-правовым контекстом. В его рамках компетентность рассматривается как совокупность требований, предъявляемых к конкретному лицу и обязательных к исполнению в отношении конкретных правовых норм и законодательных актов. «Компетенция» означает нормативно закрепленную и ограниченную степень правоприменительности конкретных законодательных актов. Компетентность носит субъектный, а компетенция – директивно закрепленный характер. Термин «компетентность» вполне применим к различным сферам человеческой жизнедеятельности – экономической, политической, нравственной, педагогической, психологической, правовой (юридической), управленческой и т.д. Отсюда правомерно допустить существование соответствующих видов компетентности, включая социальную компетентность. Последняя выступает здесь личностным качеством, выражающим позитивную степень освоения сферы социальных отношений. Социальная компетентность отсюда нередко воспринимается как особая форма социальной зрелости человека, подкреплённая умением использовать необходимые социальные технологии.

Гуманитарное образование играет важную роль в становлении социальной компетентности, поскольку здесь на первое место поставлены общечеловеческие ценности, приоритет социальных, гуманистических ориентаций. Чтобы более четко представить специфику воздействия гуманитарного образования на формирование социальной

компетентности, следует уточнить смысл контекстного употребления термина «социальное». Применительно к «компетентности» социальное, на наш взгляд, целесообразно рассматривать как форму конкретизации феномена «общественное» на различных уровнях его функционирования и развития. В гуманитарном знании это должно быть достаточно отчетливо осмыслено. Социальное реализуется в сфере отношений и взаимодействий между людьми. В этой сфере выражается мера человеческого в обществе и общественного в человеке. Социальная компетентность здесь означает степень освоения людьми этой меры. Социальное реализуется в деятельности, сознании (мышлении), отношениях и функционировании институтов. Социальная компетентность распространяется на эти социальные явления в жизни общества. В социологическом анализе социальной компетентности важны *деятельностный, институциональный, когнитивный и стратификационный подходы*.

Деятельностный подход указывает на необходимость выделения в социальной компетентности человека его способность к осуществлению действий, которые позволяют ему реализовать определенные социальные потребности. Еще Э. Дюркгейм указывал на соответствие социальных потребностей функциональному разделению труда¹. Эта способность обращена к реальной социальной практике людей, включенность в которую, с одной стороны, помогает им овладеть знаниями и навыками жизнедеятельности, а с другой, – изменить, трансформировать саму практику. Отсюда *социальная компетентность* основана на навыках активного восприятия и воздействия на практику, служит формой активного ее практического освоения. По мнению Э. Гидденса, деятельность – воплощение «социального». В рамках теории структуризации он акцентирует внимание на активизации роли субъективного начала в социальных явлениях и процессах². Социальная компетентность в этом контексте может нами быть представлена в качестве способности субъекта к активному освоению социальных отношений, их структурированию. В рамках деятельностного подхода П. Социальная реальность, по его мысли отчетливо себя проявляет на уровнях индивидуальности и общности. На последнем уровне формируются условия для инновационных перемен, а на первом – появляются инноваторы, способные осуществить эти перемены³. Их компетентность связана в первую очередь, по нашему мнению, с освоением социальной реальности, условий и факторов ее инновационного развития. Это определяет необходимость постоянного учета в процессе формирования социальной компетентности специфики гуманитарных технологий, ориентированных на инновационные моменты его социальной жизнедеятельности.

Многогранная интегративная природа социальной компетентности в значительной степени связана с ее социокультурной сущностью. Отсюда правомерно рассмотреть данный феномен в контексте социокультурного подхода. В понимании социальной компетентности муниципальных служащих мы исходим из теоретических взглядов в области социологии культуры Л.Н. Когана, Л.Г. Ионина, Ю.Р. Вишневого, Ж.Т. Тощенко, Б.С. Павлова, Г.А. Аванесовой, В.Т. Шапка и др.⁴ В их работах культура рассматривается в оценочном ракурсе как высокий уровень овладения в той или иной области практики социальным субъектом ценностями, нормами деятельности, видами материальной и духовной активности, закрепленными⁵. Профессиональная культура здесь выступает способом деятельности по формированию, трансляции и воспроизводству профессионально значимых для чиновников ценностей, норм, стандартов поведения. Такое понимание культуры закономерно предполагает представление социальной компетентности в качестве культурной характеристики, элемента культуры специалиста, в том числе профессиональной. Социальная компетентность становится особой формой выражения «культурности» социального субъекта. Речь идет о каче-

¹ См.: Дюркгейм Э. О разделении общественного труда // Тексты по истории социологии XIX-XX вв. Хрестоматия. М., 1994. С.308-309.

² См.: Гидденс Э. Социология: учебник 90-х годов. Челябинск, 1991.

³ См.: Штомпка П. Социология социальных изменений /Пер. с англ. М., 1996. С.268-292.

⁴ См.: Баллер Э.А. Коммунизм. Культура. Человек. М., 1984; Межуев В.М. Культура и история. М., 1977.

⁵ См.: Социология. Основы общей теории: Учебник для вузов /Отв. ред. Г.В. Осипов. М., 2002. С. 136.

ственной, интегральной характеристике, которая объединена ценностным началом с культурой общества, социальной группы и конкретной личности. Социальная компетентность (степень освоения определенной сферы социальной жизнедеятельности отражает способность человека к восприятию и развитию системы ценностей, норм, традиций и стереотипов, сформированных в этой сфере. Отсюда культура является важнейшим основанием и детерминантой социальной компетентности специалиста.

Гуманитарное образование – важный фактор функционирования общей и профессиональной культуры специалиста.

Заборова Е.Н., д.с.н., проф., Глазкова И.Г., ст.преп.

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург)

Студенты России и США: сходства и различия образа жизни

Глобализация в том виде, как она существует сегодня в российской среде, есть распространение принципов развития рационального западного мира. Прежде всего, это распространение *североамериканской культуры* и соответствующей ей системы приоритетов, ценностей, образцов и идеалов, что и позволяет некоторым исследователям говорить о том, что глобализация в России выступает в форме *американизации*. Этот процесс определяется как объективными причинами, так и субъективными, а именно целенаправленным распространением североамериканской культуры как «великого агента глобализации». Представители американской элиты не скрывают, что культурная агрессия, навязывание ценностей американской культуры представителям других стран осуществляется сознательно. З.Бжезинский в своей книге «Великая шахматная доска» писал, что «американская массовая культура излучает магнитное притяжение, особенно для молодежи во всем мире»¹, обостряя тем самым проблему национально-культурной идентичности.

Вместе с культурой распространяются и ценности западной цивилизации и мировоззренческая парадигма, основу которой составляет философия позитивизма и прагматизма с ее принципами инструментализма и операционализма. В основе этой программы – целесообразная деятельность в качестве главной стратегии, инструментальность ценности разума, служащего достижению успеха и признания, рациональная этика, нацеленная на постепенное улучшение социального организма, ориентация не на глубокое духовное содержание личности, а на ее прагматические интересы и потребности.

Кризис идентичности сегодня испытывают все страны. Однако наибольший масштаб он приобрел в бывших социалистических странах и, прежде всего, в России. По мере превращения России в страну, занимающую определенное место в системе международного разделения труда, усиливается процесс *десакрализации базовых ценностей* национальной культуры и «*вестернизации культурных потребностей и интересов*», в первую очередь молодежных групп населения. Ценности национальной культуры вытесняются и подменяются образцами массовой культуры, ориентированной на достижение стандартов американского образа жизни в самом его примитивном и облегченном восприятии. Для многих жителей страны, прежде всего, молодых, характерно отсутствие культурной и национальной самоидентификации. Отсутствие ее как раз и приводит к более легкому проникновению в молодежную среду вестернизированных ценностей, формированию ценностных установок в соответствии с западными стандартами. Это усугубляет проблему духовно-нравственного, социального и профессионального становления молодежи.

Одна из первых попыток сравнительного анализа ценностей советской и американской молодежи была сделана американскими социологами-супругами Р.Дж. и М.М. Браунгарт в конце 1980-х – начале 1990-х гг. Их исследование основывалось на опросах, проведенных Гарвардским университетом и Институтом социологии АН СССР. Опрос проводился среди молодежи Ростова и Тамбова в нашей стране и в штате Мериленд в США. Из недавних эмпирических исследований, которые касаются проблемы «вестернизации» студенческой молодежи России в интересующем нас контексте, следует упомянуть широкомасштабные и ре-

¹ Бжезинский З. Великая шахматная доска. М., 1999. С. 38.

презентативные исследования по этнометрической методологии Г. Хофстеда, проведенные Ю.В. Латовым и Н.В. Латовой. В работах Ю.Р. Вишневого, В.Т. Шапка, А.И. Верецкой, А.П. Дьякова и многих других социологов, занимающихся проблемами молодежи, отмечаются значительные изменения с конца 1980-х гг. в ценностном сознании студенческой молодежи происходят, прослеживается тенденция снижения общественно значимых ценностей (приносить пользу обществу, долг перед государством, быть нужным людям). В то же время резко повышается значение индивидуализма, усиливается прагматизм студентов.

Результаты нашего исследования в значительной степени подтверждают эти данные и сопоставимы с данными других исследований студенческой молодежи России. Нами был проведен социологический опрос 500 студентов различных вузов Екатеринбурга, обучающихся по разным специальностям (гуманитарным, экономическим, техническим). Кроме того, по гранту РГНФ осуществлена научно-исследовательская поездка в США, где методом глубинного интервью изучалось мнение американских студентов (высшие учебные заведения Вашингтона, Нью-Йорка, Филадельфии). Результаты сравнительного исследования позволяют сделать общий вывод: ценностный мир и образ жизни российской молодежи претерпел существенные изменения, только незначительная часть молодежи продолжает следовать традиционным ценностным ориентациям.

В конце 1980-х и в 1990-е гг. на волне всеобщего энтузиазма и восхищения Америкой горвалось и писалось очень много о превосходстве американской системы образования, об американских университетах. Сейчас этот первоначальный энтузиазм несколько утих. Отчасти потому, что многие преподаватели и студенты получили возможность лично познакомиться с тем, что представляет собой американская система высшего образования, и сравнить ее с отечественной, изучить многие документы и аутентичные источники о высшем образовании в США, в том числе и благодаря Интернету. Не умаляя достоинств американских университетов, все же стоит сказать, что за исключением элитарного высшего образования, картина выглядит не очень благоприятной. Об этом убедительно говорится в итоговом документе Национальной комиссии США по совершенствованию образования.

В 1983 г. американцы испытали сильное потрясение, когда ознакомились с правительственным докладом, над которым в течение двух лет работала комиссия, назначенная президентом. Комиссия пришла к заключению, что спад в образовании и снижение уровня образования являются результатом негативных явлений, касающихся четырех наиболее важных аспектов: 1) содержания образования; 2) его ожидаемого качества; 3) времени, расходуемого на образование и 4) качества преподавания. И дело здесь, в отличие от России, отнюдь не в финансировании системы образования – богатая Америка всегда вкладывала в нее значительные суммы. «В 1989 г. на государственное и частное образование было израсходовано свыше 350 млрд. долларов для обучения 45 млн. учащихся начальных и средних школ, а также почти 13 млн. студентов колледжей и университетов»¹. По последним данным в США доля расходов на образование составляет 7% (в России – приблизительно 3,5%). Совокупные расходы на образование в США приближаются к 1 триллиону долларов.

Авторы различных исследований утверждают, что миллионы американцев, точнее, от 23 до 84 миллионов функционально неграмотны; 25 млн. взрослых американцев не настолько хорошо читают, чтобы понять смысл предупреждения на пузырьке с лекарством, а 22% взрослых не могут правильно написать адрес на конверте.²

Слабость американской системы образования заключается в том, что это слепок американской цивилизации бизнеса, лишенной глубоких корней (уходящих, как в Европе, в античность), исповедующей философию прагматизма и ценящей деловитость, сноровку, ориентацию на конкретный сиюминутный результат, материальное благополучие как ведущие черты американского менталитета. В стране всегда ценились в основном *прикладные знания*, а тех, кто занимался отвлеченными теориями, насмешливо называли яйцеголовыми (egghead). Философия прагматизма настолько глубоко вошла в общественное сознание, что это и опреде-

¹ Кеннеди П. Вступая в двадцать первый век. / Пер. с англ. В.Согрина. М., 1997. С.102.

² Kozol J. Illiterate America. N.Y., 1985. С. 85.

лило основополагающую идею образования – «образование в целях приспособления к жизни» (*life adjustment education*). На американской системе образования негативно сказывается образ жизни, пронизанный индивидуализмом, коммерциализацией, отчужденностью.

В системе высшего образования США из общей массы вузов выделяется группа привилегированных и престижных высших учебных заведений. Это 100 лучших вузов, сведения о которых ежегодно печатаются в порядке рейтинга. Считается, что они обеспечивают наивысшее качество обучения и дают возможность лучшего трудоустройства своим выпускникам ввиду престижности их дипломов. Как правило, эти вузы обладают более развитой материально-технической базой, нежели остальные, имеют более высокую стоимость обучения и привлекают самых одаренных выпускников средних школ, устанавливая высокие баллы для вступительных тестов абитуриентов. Среди них выделяются 20 наиболее привилегированных, имеющих отличные условия для проведения научных исследований. В их числе Гарвардский, Йельский, Принстонский, Колумбийский университеты. Затем следуют как частные, так и государственные: Калифорнийский, Стэнфордский, Мичиганский, Чикагский, Висконсинский университеты, а также Массачусетский и Калифорнийский технологические институты и другие¹. Эти вузы являются основными получателями субсидий, как со стороны федерального правительства, так и местных органов, а также различных ведомств и частных фондов. Двадцать крупнейших получателей этих фондов имеют почти 42% общей суммы, в то время как оставшиеся 1800 четырехгодичных колледжей и университетов получают 43%. К неоспоримым достоинствам этих университетов относится то, что они имеют прекрасные библиотеки, личные офисы для преподавателей, лаборатории для ученых и обеспечивают всеми необходимыми учебниками студентов. Но превосходные библиотеки – это ещё не все высшее образование. В большинстве исследований, посвященных американской системе высшего образования, игнорируется истинное состояние дел. А оно заключается в том, что систему высшего образования многие американские специалисты называют «торговым центром» или «кафетерием», где посетитель выбирает себе по вкусу то, что нравится. Развитие цивилизации бизнеса влияет на все социальные институты общества, включая образование, и определяет формирование основных жизненных ценностей, при этом такая ценность как воспитание человеческой души становится лишней.

В США усиливаются такие тенденции, как коммерциализация деятельности университетов и отношений внутри профессорско-педагогического состава, складывается отношение к студентам как «потребителям» услуг образования. Индивидуальные интересы становятся более важными, чем общественные заботы, и рыночные идеалы взяли верх над демократическими ценностями. Дух гражданственности уменьшился до простых обязательств потребительства. И на этом фоне университеты постепенно превращаются в тренировочную площадку для корпоративной рабочей силы. Значение высшего образования, как важной общественной единицы, в которой происходит формирование гражданского и демократического сознания личности, снижается. Как отмечают Г. Жирукс и С. Жирукс, «университеты в США все больше нуждаются в средствах, и корпорации обеспечивают им необходимые ресурсы для исследований и фонды для существующих кафедр, получая взамен значительное влияние на найм профессорско-преподавательского состава и на то, как ведутся исследования и с какой целью. Все чаще университеты сейчас предоставляют здания и стадионы для размещения рекламы корпораций, служа дополнительным источником дохода и перенимая ценности, стиль управления и политику сокращения затрат, свойственные корпорациям»². Упомянутые тенденции позволяют несколько иначе посмотреть на роль *студентов внутри вуза*. Многие университеты меняют свои стратегии приема, составления программ и предоставления образовательных услуг в соответствии с изменениями, а также внутреннюю политику вуза. Однако все изменения в институтских правилах не могут существенно повлиять на поведение студентов, поскольку это часть студенческой культуры и образа жизни. Соци-

¹ Пивнева Л.Н. Высшая школа США: социально-политический аспект. - Харьков, 1992.

² Giroux H. A. and Giroux S. S. Take back Higher Education. (Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era). Palgrave, Macmillan, 2004. С.235

альный портрет современного американского студента, складывающийся из данных нашего исследования, это – результат определенных социокультурных реалий американского общества и образа жизни.

Сравнительный анализ образа жизни студентов США и России, их общих черт и различий, моделей базовых ценностных ориентаций позволил нам сделать вывод о том, какие из новых ценностей российского студента сформировались под влиянием глобализационных процессов и американизации общества. Мы можем оценить также, в какой мере российское студенчество вобрало в себя черты американской культуры и образа жизни, по каким параметрам наблюдается совпадение, утрачена или нет национальная специфика и самобытность российского студенчества.

Обращаясь к анализу основного вида студенческого образа жизни – *учебы и образовательной деятельности студентов*, следует, прежде всего, обратить внимание на возросшую роль материального фактора как условия получения образования. Социокультурные изменения, которые произошли в нашей стране в последние годы, привели к резкому *расслоению* граждан по критерию дохода. Доля студентов в нашем опросе, считающих, что «средств им хватает только на самое необходимое», составляет 39%. К более обеспеченным отнесли себя 44,1% студентов, из которых 1,1% считает, что «могут не отказывать себе ни в чем». Только 3,6% опрошенных оценили свое материальное положение как «средств не хватает даже на самое необходимое». Таким образом, количество студентов с низким уровнем материального положения в три раза превышает количество самых богатых. Современное студенчество представляет «срез» общества, свидетельствующий, что немногие граждане уверены в завтрашнем дне и могут оплачивать получение высшего образования. В то же время в России многие семьи, чтобы обеспечить будущее детей, решают вопрос о затратах на образование в пользу последнего. Результаты нашего анкетного опроса показывают, что почти половина семей идет на то, чтобы оплачивать учебу детей в высших учебных заведениях – 44% от общего числа ответивших (в некоторых других исследованиях эта цифра еще больше – 65,6%).¹ На бюджетной основе учатся 45,5% студентов, только 6,8% студентам учебу оплачивают различные организации и 4,8% оплачивают учебу самостоятельно. Такая форма оплаты учебы, как банковский займ, плохо прививается в нашей стране, скорее всего из-за высоких процентных ставок по кредиту – всего 0,2 % студентов отметили его в анкетах.

Американские студенты, с которыми было проведено глубинное интервью, представляют собой более однородную картину в плане материального положения. Хотя американцы и неохотно высказываются по вопросам материального благополучия, удалось все же выяснить, что большинство из них относятся по своему финансовому положению к группе со средним достатком по американским меркам, что значительно выше аналогичной категории в России. Наше исследование показало, что почти половина американских студентов оплачивают свое образование самостоятельно. Они работают, чтобы оплатить учебу. Это подкрепляется в американских университетах возможностями выбора разнообразных индивидуальных программ обучения, которые позволяют студентам работать на постоянной основе. Также в этом видится подтверждение одной из традиционных черт американского образа жизни – *рассчитывать только на свои силы и стремиться к независимости*. Косвенным подтверждением независимости американских студентов может служить также меньшее количество семей, которые оплачивают образование своих детей в США – это отметили немногим более четверти всех опрошенных американцев. Родители в США снимают с себя ответственность за материальное содержание своих детей после исполнения им 18 лет, что тоже традиционно для этой страны. В этом заключается одно из основных существенных различий между студентами России и США. Материальное положение является важным показателем социального статуса современного студента, сказывается на формировании ценностного отношения молодежи к богатству и часто делает «хороший заработок» основным мотивом для получения высшего образования. Материальное положение студента также влияет на его учебно-познавательную деятельность, общественно-политическую активность, на формы и органи-

¹ Ворона М.А. Мотивы студенческой занятости. // Социс. 2008. №8. С.109.

зации свободного времени. Вопросы материального обеспечения сегодня стоят перед студентами очень остро. По мнению респондентов, самореализация человека в современных условиях сопряжена именно с получением высокого заработка, доход является измерителем достоинств человека в новых реалиях. Поэтому студенты видят в образовании инструмент доступа к материальным благам через профессию. Наши данные подтверждают результаты других исследовательских проектов, в которых социологи пришли к выводу, что при всем многообразии факторов, стимулирующих тягу к получению высшего образования, ведущим становится материальный. Основным мотивом получения высшего образования является желание приобрести профессию, позволяющую иметь хорошо оплачиваемую работу¹.

Приобретение знаний и подготовка себя для будущей профессиональной деятельности является главным и в большинстве случаев единственным занятием студенчества и основной характеристикой их образа жизни. Проведенное исследование позволило определить совокупность образовательных ценностей и мотивов современных студентов. На какие ценности ориентируются российские и американские студенты в получении высшего образования? Каковы их основные мотивы в выборе учебного заведения? Сопоставление мнений студентов проведенного качественного исследования позволяет заключить, что ценность образования в настоящее время для многих студентов обеих стран является инструментальной, а не терминальной. Такие высказывания как «образование поможет мне обеспечить свое будущее», «думаю, что образование – это первый шаг в карьере», «чтобы быть успешным в жизни надо начать с хорошего образования» характерны для подавляющего большинства студентов в американской группе. Мы обратили также внимание на тот факт, что большее количество российских студентов, чем американских видят в профессии «способ обрести независимость». Для американцев данные суждения характерны в силу традиционных ценностей американского образа жизни, для российских студентов – это новая тенденция, проявившаяся особенно отчетливо в последнее десятилетие и связанная с изменением социально-экономической реальности в стране.

Анкетный опрос российских студентов также показал, что для них ценность высшего образования заключается и в том, что оно позволит в будущем занять определенное социальное положение в обществе. Такая тенденция хорошо прослеживается в нашем исследовании. Несмотря на высокую ценность образования для российской молодежи (по данным ВЦИОМ сегодня более 85% молодых людей не представляют своего будущего без вузовского диплома), в настоящее время оно для многих является инструментальной, а не терминальной ценностью. Обращает на себя внимание тот факт, что лишь 10% студентов видят в своей будущей профессии возможность приносить пользу обществу. Студенчество России изменило свою жизненную позицию «быть нужным другим», которой оно придерживалось 20 лет назад, на позицию «самореализоваться» с целью получить хороший доход. Это свидетельствует о смене основного вектора направленности жизненных установок студенчества - от общественного к индивидуальному. В рамках прошлой социокультурной системы «служение другим» расценивалось как наиболее полное раскрытие истинно человеческой природы. Изменившиеся взаимоотношения между людьми изменили и самые важные смысло-жизненные ценности студентов. Профессия, как способ обрести независимость, важна для 51% наших студентов. В этом видится растущее стремление студентов России к самостоятельности и все большая индивидуализация их сознания.

Доставляет ли студентам удовольствие сам процесс учебы как ведущей деятельности в их образе жизни? Положительное отношение к процессу получения знаний высказали большинство россиян и американцев. Три четверти студентов России сказали, что им доставляет удовольствие сам процесс учебы. Среди американцев таких еще больше – 38 из 43 студентов. Остальные либо еще не определились, либо говорили, что им не нравится учиться. Несмотря на то, что для многих студентов, как уже упоминалось, учеба является инструментальной ценностью, суждения высказанные студентами обеих стран показали, что значи-

¹ Старостина Т.В. Вузы на рынке образовательных услуг.// Социс.- 2003, № 4. С.122-123.

тельное число студентов и в России и в США, считает получение знаний приоритетной ценностью на данном этапе своей жизни.

Направленность познавательных интересов и российских и американских студентов подтверждает их прагматичность в подходе к будущей профессии. Для анализа удовлетворенности обучением, студентам России и США, участвовавшим в интервью, было предложено выбрать несколько факторов из списка по аспекту *«удовлетворенность профессией с точки зрения приобретенных знаний и навыков»*. Здесь более половины американских студентов называют такие качества, как *принимать ответственность, умение решать проблемы, планировать и организовывать*. Несколько ниже оценили эти качества российские студенты, считая, что вуз недостаточно готовит их в этом направлении. Самое большое значение российские студенты придают фактору *«умение работать в команде»* - 30 из 43 студентов назвали это качество. Мнения студентов показывают всё большую их требовательность к практической направленности получаемых в вузе знаний, умений и навыков. Некоторые из студентов отмечали *«слабую связь получаемых знаний с жизнью и будущей работой»*. Американцы в этом смысле более позитивно оценивают роль учебного заведения в формировании перечисленных качеств. Российские студенты считают также, что вуз плохо готовит их *«быть работоспособным в стрессовых ситуациях»* - всего 11,1% студентов называют этот фактор в числе тех, которые были приобретены во время учебы в вузе. Невысоко они оценивают также роль вуза в формировании *«инициативности»* (8%) и умения *«управлять временем»* (10,2%).

Эти данные свидетельствуют о том, что со стороны российской студенческой аудитории появился запрос на знания, помогающие быстрее адаптироваться к новым реалиям и интегрироваться в различные структуры жизнедеятельности, способствующие поиску собственной модели жизненного, социального, профессионального, личностного самоопределения. Вместе с тем, не может не беспокоить, что все меньшее количество российских студентов признают важность для специалиста с высшим образованием обладать высокой общей культурой и высокой гражданственностью, что исторически было присуще этой социальной группе, как будущим представителям интеллигенции. Незначительная часть американских студентов признали важность этих качеств – утилитарный подход к знаниям характерен для американского высшего образования. Однако достаточно определенно прослеживается недооценка и российскими студентами важности социокультурных качеств для специалиста любого профиля, непонимание того, что без культурного развития личности не может быть и полноценного специалиста.

Существенные различия между российскими и американскими студентами отмечаются в образовательном поведении и отношении к учебе. Так, на подготовку к занятиям российские студенты тратят значительно меньше времени и пропускают занятия чаще американцев. Как и ожидалось, российские студенты предпочитают теоретические формы обучения (лекции), американцы – практические. Успеваемость имеет большее значение для американских студентов; более половины россиян не придают оценкам большого значения. Несмотря на то, что и те, и другие считают списывание и шпаргалки «нормальным явлением» студенческой жизни, американцы списывают и пользуются шпаргалками значительно реже наших студентов. Американские студенты проделывают гораздо больший объем самостоятельной работы и более ответственно относятся к ее планированию и тщательному выполнению. В целом в США больше свободы в образовательной практике студентов, но и больше ответственности самих обучающихся.

На основе анализа сходства и различий в ценностных основаниях образа жизни студентов России и США установлено, что по типу доминирующего ценностного сознания примерно третью часть российских студентов можно отнести к индивидуалистической модели западного типа. Они склонны ставить на первое место в своей жизни материальное благополучие и личный успех, образование для них является главным образом способом достижения успеха, в своем поведении и ценностных ориентациях они демонстрируют приверженность к западной модели ценностей. Основную часть (около половины) российских студентов мож-

но считать тяготеющей к модели с противоречивым типом ценностного сознания. Именно у этой группы наблюдается качественный сдвиг в ценностных ориентациях, определяющих их образ жизни. Для этих студентов характерна противоречивость сознания, выражающаяся в одновременном стремлении к противоположным ценностям. Часть российских студентов ориентирована на традиционную патриархально-коллективистскую модель ценностей, в иерархии их ценностей лидирующие позиции занимают базовые ценности россиян.

*Заводчиков Д.П., к.п.н., доц., Зеер Э.Ф., д.психол.н., проф., Хасанова И.И., к.п.н., проф.,
Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург)*

Измерение и оценки универсальных компетенций в профессионально-образовательном процессе¹

Технологические и социально-экономические изменения, а в особенности – рост темпа этих изменений, ставит перед образованием – в первую очередь профессиональным – следующую проблему: как и каким образом в таких условиях подготавливать и воспроизводить кадры. Как ответ на осознанную и сформулированную проблему возникают *новые модели и даже парадигмы образования*, такие как, например, *контекстное* (А.А. Вербицкий²), а затем и *развивающее образование* (В.Г. Сериков). В настоящее время профессиональное образование планируется на основе *компетентностного подхода* и уже создан макет государственных образовательных стандартов нового поколения, на которые планируется в ближайшее время перейти. Несмотря на то, что основная идея построения образования на основе компетенций ясна, реализация представляет собой непростую задачу. В частности, *ключевой проблемой* построения системы профессионального образования на основе компетентностного подхода изначально *становится проблема выявления списка компетенций*. Однако ключевой практической проблемой, требующей научного сопровождения и обеспечения, становится *проблема измерения и оценки компетенций* в профессионально-образовательном процессе. *Специальные компетенции* вполне правомерно могут быть отнесены к вопросу преподавания специальных дисциплин и сформулированы в их терминологическом поле. Проблема формирования, а соответственно измерения и оценки, *универсальных компетенций*, заложенных в макете государственного образовательного стандарта нового поколения, значительно сложнее. Ключевым затруднением здесь является само *дисциплинарное* разделение профессионально-образовательного процесса, в условиях которого требуется изначальный список компетенций и относительно инвариантные методы и процедуры измерения и оценки универсальных компетенций в ходе преподавания *различных дисциплин*.

Становление и развитие рынка труда сопровождается изменением содержания не только самих профессий, но и усилением в них функций, ориентированных на инициативность, самостоятельность и ответственность специалиста. Развитие профессиональной мобильности и конкурентоспособности на рынке труда востребуют актуализации не только профессионального, но и *личностного* потенциала. В связи с динамикой профессионального знания все в большей степени востребуются *инвариантные характеристики профессионала* вне зависимости от предметной составляющей профессии.

Одна из таких инвариантных характеристик для разных отраслей профессионального труда – *универсальные компетенции*. Предположительно их набор достаточно невелик и для разных видов профессиональной деятельности изменяется незначительно по составу, а уровень развития востребуемых компетенций будет определять успешность социально-

¹ Статья выполнена в рамках гранта РГНФ № 08-06-00510а «Научно-методическое обеспечение измерения и оценки универсальных компетенций в профессионально-образовательном процессе».

² См.: Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. № 5; Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов а контекстном обучении // Вопросы психологии. 1997. № 3; Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивов студентов. М., 2006; Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подход в образовании: проблемы интеграции. М., 2009.

профессиональной адаптации и профессиональную успешность. В связи с планируемым переходом на государственные образовательные стандарты нового поколения, основанные на компетентностном подходе, определением состава компетенций, в том числе универсальных, должны заниматься учебно-методические объединения по специальностям. Перед образовательными учреждениями между тем возникает проблема формирования и развития этих компетенций, решение которой невозможно без научно обоснованного обеспечения измерения и оценки компетенций в профессионально-образовательном процессе. Решение данной проблемы позволит профессиональным образовательным учреждениям разрабатывать новые методы и технологии измерения и оценки универсальных компетенций в рамках компетентностного подхода, разрабатывать процедуры измерения и оценки соответствующие особенностям профессионально-образовательного процесса.

Необходимо отметить неоднозначность толкования понятий «компетентность» и «компетенция». В частности, А.В. Хуторский рассматривает компетенцию в системе общего образования как совокупность взаимосвязанных качеств личности, отражающих заданные требования к образовательной подготовке выпускников, а компетентность – как обладание человеком соответствующей компетенцией¹. Применительно к профессиональному образованию можно констатировать: компетентность человека определяют его *знания, умения и опыт*. Способность мобилизовывать их в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризуют компетенцию профессионально успешной личности.

В качестве ключевых конструкторов компетентностного подхода нами рассматриваются компетентности, универсальные компетенции и метапрофессиональные качества:

Таблица 1

Характеристика ключевых конструкторов компетентностного подхода

Ключевые конструкторы компетентностного подхода	Целевая ориентация	Содержание конструкторов
Компетентности	Студент должен знать	Социально-правовая компетентность Специальная компетентность Персональная компетентность Аутокомпетентность
Компетенции	Студент должен делать	Социальные компетенции Познавательные компетенции Методические компетенции Организационные компетенции Специальные компетенции
Метапрофессиональные качества	Студент должен быть	Функциональные (узкопрофессиональные) ключевые квалификации Полифункциональные (для группы профессий) ключевые квалификации Экстрафункциональные (универсальные) ключевые квалификации

Рассмотрим основные методологические и теоретические позиции, обеспечивающих измерения ключевых конструкторов в компетентностном подходе. Методологические основания определяют подходы к пониманию основных категорий, используемых для обеспечения технологичности компетентностного подхода в плане фиксации компетенций в профессионально-образовательном процессе, таких как *критерий, показатель, измерение и оценка*. В связи с многообразием понимания данных понятий и подходов к их осуществлению приведем общее понимание, на основе которого разрабатываются все предложенные нами процедуры.

Трудности научного толкования данных терминов определяются также тем, что в нормативных документах отсутствует однозначная трактовка результата образования: в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» речь идет о ключевых компетенциях, а в «Стратегии модернизации школьного образования» – о ключевых компетентностях.

¹ См.: Хуторский А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. М., 2002.

Компетенции всегда связаны со знанием. Для предметных компетенций эта связь является более тесной. Определяя универсальные компетенции учащихся как общую способность и готовность мобилизовывать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения, мы предлагаем следующую их структуру, которая незначительно варьируется в зависимости от профессии и специальности. В таблице заложены также и критерии оценки, которые затем могут стать основой конкретных процедур измерения и оценки универсальных компетенций в профессионально образовательном процессе.

Критерий выступает как основа для любой классификации и представляет собой однородную в основе качественную характеристику явления или понятия. На его основе возможно выделение в общем феномене или явлении уровней проявления, этапов, периодов. В целом критерий выступает как обобщенный показатель развития одних и тех же или аналогичных систем, позволяющий их дифференцировать. В случае фиксации компетенций в профессионально образовательном процессе в качестве критерия может быть предложен уровень сформированности, определяющий успешность учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

Показатель – свойство, признак изучаемого объекта, количественная и качественная характеристика которого описывает феномен в терминах критериальной оценки. Каждый феномен, таким образом, может быть описан одним или несколькими показателями. Соотношение между качественными характеристиками показателей будет определять местонахождение феномена на критериальной шкале.

Измерение – это процедура сбора информации о наличии или отсутствии какого-либо качества, его уровне развития по заранее заданной теоретической или эмпирической шкале, позволяющей фиксировать количественные или качественные характеристики показателей.

Оценка – процесс принятия решения о результатах измерения в единстве с оценочным суждением об уровне проявления измеряемого качества, которое формируется посредством сравнения результатов измерения с некоторым эталоном на основе заранее выбранных критериев.

Отметка – способ фиксирования результатов измерения и оценки, с тем чтобы использовать как информационную основу деятельности и/или сообщить её заинтересованным лицам. В отметке могут фиксироваться в неявном виде показатели, но критерий должен быть очевиден или хотя бы ясен всем заинтересованным лицам.

Применительно к компетенциям и их фиксации в профессионально образовательном процессе следует определиться со всеми данными понятиями исходя из теоретического понимания сущности и структуры компетенций, их классификации и практических возможностей измерения непосредственно в профессионально-образовательном процессе. Большинство педагогов и психологов рассматривают критерии и уровни сформированности какого-либо качества как две взаимосвязанные и взаимозависимые части организации любой деятельности или ее вида. Г.К. Селевко выделяет следующие уровни компетентностей: «от полной некомпетентности, то есть неспособности справиться с появляющимися проблемами и требованиями, до высокой компетентности – конкурентоспособности и талантливости»¹. Очевидно, что это – тот же критерий сформированности или уровня развития, о котором мы говорили. Однако для полноценной реализации процедур измерения и оценки необходимым этапом должно быть выделение компонентов, определение показателей сформированности учебно-профессиональной компетентности, анализ категорий конкурентоспособность, компетентность, профессионально-социальная мобильность, с тем, чтобы обосновать содержательное наполнение уровней сформированности компетенций.

Отметим еще одно существенное требование к методическому обеспечению диагностики и оценки компетенций в профессионально-образовательном процессе.

В качестве главного методологического требования к разработке диагностического инструментария компетенций и метапрофессиональных качеств выступают базовые требования

¹ Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2005. № 11. С.138-144.

психологической и педагогической диагностики. Правомерность разработки психодиагностического инструментария и его применения вообще обеспечивают изначально валидные и надежные методы определения их состава (списка или листа). Главное условие, на наш взгляд, состоит в том, чтобы психологический анализ деятельности в действительности служил лишь основой формирования первоначального списка компетенций или метапрофессиональных качеств. Окончательный их список должен быть определен методами и процедурами, изложенными в предыдущем разделе с привлечением группы экспертов. Требования к экспертам должны быть четко обозначены с тем, чтобы подтвердить их квалификацию и уровень компетентности в определении компетенций, либо метапрофессиональных качеств. Основными и главными такими требованиями должны быть: формальные критерии, т.е. фиксированный стаж работы по специальности, либо в определенной должности; неформальные требования (те, которые достаточно сложно формализовать): профессиональную успешность, компетентность в оценочной деятельности, мотивационные факторы и т.д.

Качественные методы представляют определенную ценность и для анализа опыта или профессионального становления конкретного специалиста, например, незаменимы. Однако применение количественных методов в данном случае будет необходимым и оправданным, поэтому количество экспертов должно быть достаточным для применения адекватных статистических методов обработки. Соблюдение данных условий при определении состава ключевых конструкторов, позволяет перейти к разработке методов диагностики компетенций или метапрофессиональных качеств в образовательном процессе или на производстве.

Поскольку вопрос определения критериев и показателей является ключевым, можно отметить, что от их выбора и будет зависеть технологичность измерения и оценки компетенций в профессионально образовательном процессе. При этом нельзя не учитывать ключевые особенности самого этого процесса, поскольку они определяют сами возможности оценки и характеристику применяемых процедур соответственно. Для того чтобы указать на эти особенности, необходимо сопоставить понимание компетенций в реализации профессиональной деятельности и профессионально образовательном процессе.

Таблица 2

Характеристика универсальных компетенций

Группа универсальных компетенций	Содержание компетенций	Критерии оценки
Социальные компетенции	Способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей, и др.	Обмениваться информацией Способствовать сотрудничеству Использовать критику и самокритику Уметь улаживать разногласия и конфликты Проявлять эмоциональную устойчивость в ситуациях социально-профессиональной напряженности Проявлять терпимость к другим мнениям и позициям Оказывать при необходимости помощь Участвовать в работе команды
Познавательные компетенции	Способность к систематизации, оценке учебно-профессиональной информации, самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей и др.	Самостоятельно обрабатывать информацию Структурировать информацию Уметь конспектировать Самостоятельно учиться Переносить освоенные способы учения в новые ситуации Устанавливать межпредметные связи Находить источники информации
Методические компетенции	Способность и готовность к самостоятельному выбору и применению освоенных методов, способов при выполнении учебно-профессиональных заданий	Применять различные приемы учения Уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами Правильно обращаться с аудиовизуальной техникой Выбирать соответствующие методы решения проблемы Находить и оценивать альтернативы решения проблемы
Организационные компетенции	Способность и готовность самостоятельно организовывать учебно-профессиональную	Определять цели работы Определять порядок работы Обобщать результаты

	деятельность на основе ее планирования и оценки	Осуществлять самоконтроль Выявлять ошибки Использовать в работе полученные ранее результаты
Специальные компетенции	Способность самостоятельно решать учебно-профессиональные задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм	Применять знания и умения на практике Рационализировать отдельные производственные процессы Гибко перестраиваться в новых ситуациях Обеспечивать качество выполняемой работы Определять параметры рабочих процессов и оценивать их Оценивать результаты работы с экономической и экологической точек зрения Использовать профессиональную терминологию

Во-первых, в реальных трудовых и производственных процессах посредством практики отсеиваются наименее эффективные способы, формы, методы трудовой и профессиональной деятельности. Анализ психологического содержания закрепившихся и эффективных способов выполнения профессиональной деятельности достаточно давно является предметом психологии труда, организационной психологии и ряда других дисциплин. Планирование и реализация профессионально образовательного процесса с позиций освоения обобщенных профессиональных действий, позволяет лишь предполагать их эффективность, которую приходится оценивать в реальной профессиональной деятельности. Таким образом, психологический анализ профессиональной и вообще трудовой деятельности с позиций компетентностного подхода может и должен служить основой отбора содержания профессиональной подготовки. Нам кажется, что такое содержание может быть определено через анализ и обобщение функционального поля всех должностных позиций, которые может занимать человек с определенной специальной подготовкой, специализацией и уровнем квалификации. Во-вторых, оценивается реальная профессиональная деятельность, ограниченная должностными характеристиками. Таким образом, описание компетенций приобретает конкретный, прикладной характер. Это позволяет создать набор признаков, свойственных проявлению каждой компетенции в профессиональной деятельности, разработать процедуры их оценки и процедуру определения интегральной оценки уровня развития компетенции.

Организация же образовательного процесса в вузе направлена на формирование в первую очередь профессиональных знаний, связанных с предметом труда. Разнообразие специальных дисциплин и интенсивность их освоения не дает возможности привязать большую часть знаний к конкретным профессиональным ситуациям, что и составляет основу компетенций. То есть объединять разнообразные профессиональные знания и умения должны профессиональные ситуации (или, по крайней мере, ситуации, имитирующие реальную профессиональную деятельность), что в условиях дисциплинарного разделения практически невозможно. Таким образом, ключевым вопросом измерения и оценки компетенций в профессионально-образовательном процессе будет определение компетенций, которые могут быть сформированы определенной учебной дисциплиной. Ясно, что одну и ту же компетенцию могут формировать сразу несколько дисциплин, однако в предметном плане различие должно быть зафиксировано. И соответственно отработаны механизмы определения интегральной оценки сформированности компетенции. В заключение необходимо привести модель выпускника вуза, опирающуюся на представления и конструкты компетентностного подхода.



Рис. 2. Компетентностная модель выпускника вуза

Зайцева Е.В., к.с.н., доц.

УГТУ-УПИ, имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

Профориентационные выборы современного студенчества: гендерный аспект

На сегодняшний день высшее образование стало одним из важнейших факторов и ресурсов социального развития, формирования нового качества экономики. Роль образования постоянно возрастает вместе с ростом влияния человеческого капитала. Одновременно идет процесс увеличения удельного веса «гуманитариев» в общей структуре студенческой молодежи: с 25% в 1995 г. до 43% в 2009 г., что свидетельствует о тенденции приоритетного получения гуманитарного высшего образования¹. Также можно предположить отсутствие мотивации в реализации полученных знаний в дальнейшей профессиональной деятельности. Что касается «естественников», то, несмотря на колебание их доли в общей системе образования по годам, удельный вес их остается примерно одинаковым: 20% в 1995 г. и 17% в 2009 г. Это свидетельствует о постоянной востребованности данных специалистов на рынке труда. Парадоксальную ситуацию демонстрируют данные по экономистам и «технарям».

Из выступлений руководителей разного ранга мы слышим сетования на перепроизводство экономистов и разочарование в современной молодежи, которая вся «ринулась» на экономические специальности. Данные исследования², однако, свидетельствуют об обратном. В 1995 г. экономистов было 24%, в 2009 г. – 17%. Что касается «технарей», то, несмотря на все «заклинания» о необходимости роста числа инженеров, количество желающих получить технические специальности, гарантирующие в современной России, как правило, низкую зарплату, не увеличивается. Если в 1995 г. почти треть студенческой молодежи становилась инженерами, то в 2009 г. – чуть более четверти. Необходимо гарантировать специалистам технического профиля достойную зарплату. И это должно сделать не государство, которое за счет налогоплательщиков обучает для олигархов технических специалистов, ведь каждому известно, что в РФ не осталось промышленных предприятий, принадлежащих государству. В условиях рыночной экономики подготовку технарей должен обеспечить их потребитель – российский бизнес.

С одной стороны необходимо ориентировать молодежь на эффективный профориентационный выбор такой профессии, по которой специалист сможет и захочет работать в дальнейшем. С другой стороны, данная профессия будет востребована на рынке труда к тому моменту, когда студент закончит ВУЗ; с другой стороны, – важно, чтобы самому студенту изучаемая профессия была интересна настолько, что он захотел работать в дальнейшем именно по этой профессии. Согласно статистике Информационно-аналитического управления Аппарата Совета Федерации³, большая часть выпускников вузов работает в сферах деятельности, далеких от полученной ими в рамках высшего образования специальности. При этом часть из них может проходить после окончания вуза переподготовку на курсах, и затем пытаться трудоустроиться по специальности, полученной в рамках этих курсов. Понятно, что и сами выпускники, и общество от такого положения дел только проигрывают. Полученные в сте-

¹ См.: Студенчество стран ШОС: социокультурное измерение: коллективная монография / Под. общ. ред. Ю.Р. Вишневого. Екатеринбург, 2009.

² Там же.

³ Чупров В.И. Молодежь в общественном воспроизводстве // Социс.1998, №3.

нах вуза знания не находят должного применения. На рынке труда при этом становится все больше и больше специалистов с высшим образованием, которые, пытаются трудоустроиться по специальности, с которой никогда не имели дела, поскольку по профессии, которой они обучались в вузе работать они не хотят.

С другой стороны, поступая на тот или иной факультет, многие абитуриенты не представляют себе, где и кем будут работать после окончания вуза, какими проблемами заниматься. Лишь к третьему курсу студент начинает более или менее ясно представлять себе, в чем заключается суть изучаемой им профессии, т. е. фактически, какое профессиональное будущее его ждет. Именно в этот момент многие понимают, что выбранная профессия оказалась не совсем тем (а иногда и совсем не тем), что они ожидали увидеть, поступая в тот или иной вуз, что на самом деле их призванием было нечто совершенно другое. Понятно, что эта категория студентов (без каких-либо гендерных различий) после окончания вуза будет пытаться найти работу, не связанную со специальностью, указанной в их дипломе; при этом многие из них пополняют собою слои профессиональных маргиналов.

Стоит отметить изменение соотношения по полу в различных студенческих когортах специальностей различного профиля. Здесь наиболее выпукло отмечается феминизация в двух, обычно противопоставляемых образовательных группах: гуманитарии и технари. Так, если общая тенденция на сокращение мужской части гуманитариев с 30% в 1999 г. до 23% в 2009 г. вполне объяснимо стремлением женской части молодежи к получению всестороннего, как правило, гуманитарного образования, способствующего формированию всесторонне развитой личности, то совершенно парадоксальным и противоестественным выглядит положение у технарей, где удельный вес мужчин резко сократился с 69% в 1999 г. до 45% в 2009 г. Здесь следует учесть ряд экономических, демографических и гендерных тенденций.

Стремление женщин к экономической независимости приводит их к желанию реализоваться на командных должностях, в частности, на реальном производстве. Кроме того, женщина может здесь реализовать свое стремление в карьерных и властных потребностях. Но увеличение числа женщин-технарей приводит к некотором перекосам на производстве, т.к. по закону женщинам не разрешено исполнять многие профессиональные функции, связанные с вредными условиями труда.

Сегодня получение высшего образования возможно в двух видах: бесплатное (за счет бюджетных средств) и с возмещением затрат. Сегодня платные студенческие места распределяются неравномерно – в зависимости от специфики факультетов и специальностей. В целом, по данным Госкомстата РФ, тенденция такова: платное образование в меньшей степени касается технических вузов, факультетов и специальностей, в большей – гуманитарно-социальных и экономических. В 1998 г. среди обучающихся по техническим специальностям оплачивали свое обучение 5-10% студентов, тогда как на специальностях по экономике и управлению обучение оплачивал каждый второй-третий¹. Сегодня количество контрактных студентов существенно возросло. Данные нашего исследования свидетельствуют, что треть студентов учится на контрактной форме обучения.

В технических вузах платное образование является неоднородным, на технических специальностях доля студентов-контрактников очень мала, численность на таком факультете определяется количеством бюджетных мест. Совершенно другую картину можем наблюдать на социально-гуманитарных, экономических и юридических факультетах, где число контрактников велико. Здесь в основном женский состав. Но даже, если на всех факультетах одного и того же вуза есть платные места, то стоимость обучения на всех факультетах все равно разная, поскольку формируется на основе рыночных отношений и приводит в соответствие платежеспособный спрос на образовательные услуги со стороны абитуриентов и возможности учебного заведения обучать той или иной специальности. И эта дифференциация опять-таки не в пользу экономических, юридических и т.д. факультетов и специальностей. Обучение на них в несколько раз дороже, чем непосредственно на технических факультетах. В основу цены закладывается себестоимость обучения, но в нее входит и престижность фа-

¹Статистический бюллетень № 3(53). М.: Госкомстат РФ, май 1999, С 153.

культета, что определяется конкурсом и проходным баллом. Размер платы за обучение колеблется в России от 250 до 7000 долларов. Для сравнения: государство тратит в среднем в год на одного студента 250-350 долларов в год.

Что же касается сегрегации по специальностям обучения, то из официальных данных о половом составе выпускников вузов следует, что в 1998/99 учебном году «женскими» были гуманитарно-социальные специальности (девушки составляли 67% всех обучающихся), по экономике и управлению (70% обучающихся), а «мужскими» – технические (юноши составляли 74% всех студентов, обучающихся по машиностроительным специальностям, 78% – по радиотехническим и др.).¹ Здесь можно согласиться с авторами и предположить, что платными специальностями являются те, которые наиболее популярны у девушек, «мужские» специальности остались преимущественно бесплатными, и здесь можно было бы предположить, что расход средств, которые выделяет на образование государство, становится все сильнее гендерно ассиметричным не в пользу женщин. Но данная гипотеза не совсем подтверждается полученными нами данными. Так на бюджетной форме обучения учится 69% юношей и 64% девушек, что еще раз подтверждает наше предположение об изменении профориентационных гендерных стереотипов. Сравнительный анализ приведенных выше данных 90-х гг. и сегодняшнего времени (по данным нашего исследования) совпадают.

Стоит отметить гендерную дисбалансировку в различных студенческих когортах специальностей разного профиля. Снижение доходов детерминировало уменьшение престижа технических специальностей, и привело к тому, что мужское население направило свой выбор на те профессии, которые изначально считались женскими, например, экономист. В современных условиях эта профессия, в соответствии с сегодняшними стереотипами, дает быстрый и гарантированный высокий доход, т.е. установка на маскулинность, где «мужчина – добытчик», не изменилась. Выбор женщин в плане будущей профессии оказался под влиянием другой социально-демографической тенденции. В связи с повышением социально-культурного уровня общества, менее значимыми становятся семейные ценности. На приоритетное место выходят карьерные и личностные. Если раньше женщина, в соответствии с ожиданиями общества, реализовалась в основном в семье и воспитании детей, то сейчас она пытается и не без успеха реализовать себя как активная социально-творческая личность. Именно поэтому она осваивает не характерные для своего пола профессии, что изменяет ее профориентационный выбор. В своей будущей работе большая часть опрошенных (около 60%) видит источник высокого дохода, и здесь нет никаких гендерных отличий.

Все это свидетельствует об устойчивости общественных стереотипов, с одной стороны, и их существенной гендерной трансформации – с другой. Таким образом, наличие двойного стандарта современного общества, на протяжении многовековой истории человечества и наложение на него современных тенденций изменения роли женщины, приводит к росту профессиональной мобильности женщин.

Запарий В.В., д.и.н., проф.

УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

Управление развитием профессионального и образовательного уровня рабочих кадров в металлургическом комплексе Урала: историко-социологический анализ

1970–1990-е гг. характеризовались крупнейшими переменами в экономическом развитии страны. В эти же годы впервые в послевоенный период появился дефицит трудовых ресурсов, обусловленный сокращением количества молодежи, вступавшей в трудоспособный возраст. На повестку дня встал вопрос о росте производительности труда не за счет увеличения числа работающих, расширения географии строительства промышленных предприятий, а на основе рационального использования резервов и количественного совершенствования рабочей силы. От того, насколько высок профессиональный уровень трудящихся, в какой степени мобильны рабочие в овладении техникой и технологическими процессами и в усвоении и

¹ Баскакова М.Е. Гендерные аспекты экономической отдачи платного высшего образования // Социс, №11, С.120-126

применении теоретических и практических знаний и навыков, зависело решение вопросов интенсификации, эффективности общественного производства, роста производительности труда.

Изучением общих тенденций в проблемах изменения численности и отраслевой структуры рабочего класса в промышленности края в этот период занимался Л.Н. Мартюшов. В монографии «Промышленные рабочие Урала в 1955-1985 гг.» он справедливо отмечает, что не вполне правильно официальная статистика того времени объединяла рабочих и служащих в одну категорию, ибо в их численности прослеживаются совершенно разные тенденции. Если число *служащих* неуклонно росло, то число *рабочих* сокращалось. В целом же отмечалась тенденция замедления роста числа рабочих и служащих¹. Наиболее быстро растущей группой на Урале были служащие. Их удельный вес в составе населения региона вырос за период с 1959 по 1979 гг. на 9,1%, в то время как рабочих – только на 3%. Более того, в промышленно развитых Свердловской и Челябинской областях наблюдалось снижение удельного веса рабочих среди занятого населения.

К факторам, сдерживавшим развитие металлургии края и замедлявшим темпы роста производительности труда, относился *дефицит рабочих кадров*, проявившийся уже в 1960-е гг. В условиях НТП, увеличения производственных мощностей уральской промышленности *потребность в рабочей силе* росла быстрее, чем увеличивались трудовые ресурсы. За 1960 – 1970 гг. трудовые ресурсы возросли всего на 10%, а численность рабочих и служащих – на 30%². Наиболее отчетливо негативная динамика видна на примере Свердловской, Пермской и Челябинской областей.

Научно-технический прогресс оказывал непосредственное влияние на уровень и удельный вес численности рабочего класса, т.к. менял роль и место человека в процессе производства, содержание и функции его труда. В основе этих изменений лежала постоянно действующая закономерность перемещения производственных функций *от человека к машине*. Совершенствование производства вело к снижению потребности производства в рабочей силе. Эта прогрессивная тенденция проявилась уже на начальных этапах НТП.

До середины 1960-х гг. численность рабочих кадров росла возрастающими темпами. Со второй половины 1960-х гг. появилась *тенденция сокращения темпов прироста* численности индустриальных рабочих. В 1970–1980-е гг. наблюдалось сокращение удельного веса и абсолютной численности рабочих в металлургии региона. Эта тенденция продолжалась и в последующий период. Сокращение темпов роста численности рабочих промышленных предприятий объяснялось рядом причин. Сказывались:

- *низкий уровень рождаемости в военные и послевоенные годы*, что привело в 1970-е и, особенно 1980-е гг. к резкому сокращению резерва молодежи, вступавшей в трудоспособный возраст. Темпы прироста численности населения региона постоянно снижались и были в два раза ниже средне республиканских показателей (0,35% и 0,65%)³;

- *высокий уровень миграционного оттока населения с территории Урала*, что было связано с крупными изменениями в структуре народного хозяйства края, его ролью в общем развитии производительных сил страны и с отставанием социальной инфраструктуры и всего жизненного комплекса по сравнению с другими регионами страны;

- *влияние НТП с его механизацией и автоматизацией производственных процессов*, высвобождавших часть рабочих, перестройкой хозяйственного комплекса Урала на интенсивный путь развития, при котором прирост объемов промышленного производства происходил не за счет дополнительного увеличения численности рабочих, а на основе роста производительности труда и выявления внутренних резервов. *Структурные изменения экономики Урала* выразились в исследуемый период в увеличении роли обрабатывающей промышленности и снижении удельного веса капитальных вложений на душу населения. Строительство новых

¹ Мартюшов Л.Н. Промышленные рабочие Урала в 1955 – 1985 годах. Екатеринбург. 1999. С.44.

² Некоторые проблемы развития экономики Урала. Свердловск, 1975. С.99.

³ Формирование и закрепление квалифицированных рабочих кадров в промышленности Урала. Научный отчет Института экономики УНЦ АН СССР, 1981. С.7.

предприятий заменялось реконструкцией существовавших, что вызвало снижение темпов роста рабочих мест. Завершалась отработка некоторых месторождений полезных ископаемых, оставалось значительным число физически и морально устаревшего оборудования на ряде старых металлургических предприятий (Лысьвенском, Чусовском, Верх-Исетском и др. заводах). Модернизация производства, механизация трудоемких и ручных работ проводилась слабо, что ухудшало условия труда и приводило к уходу рабочих с предприятий.

При сокращении источников пополнения рабочего класса большое значение приобретали совершенствование его структуры, внедрение НОТ, что позволяло без увеличения численности работавших наращивать темпы производительности труда. В результате за счет НТП, мероприятий НОТ в 1971–1980 гг. было обеспечено 67% прироста производительности труда в промышленности страны, удалось сэкономить труд почти 3,5 млн. чел.¹

Несмотря на позитивные тенденции, количество *работавших вручную* оставалось весьма большим, особенно на подсобных и вспомогательных производствах. Так, в промышленности Урала численность рабочих, занятых на погрузочно-разгрузочных работах оставалась значительной, хотя постепенно сокращалась (14,4% – в 1960 г., 10,2% – в 1980 г.). Своего решения требовал и вопрос *механизации труда вспомогательного персонала*, в состав которого входили слесари, электрики и др. рабочие. Доля их увеличивалась быстрыми темпами – с 23,7% в 1960 г. до 35,5% в 1980 г.²

В дальнейшем расширении сферы механизированного труда были заложены потенциальные возможности качественного улучшения профессиональной структуры рабочей силы. Повышение требований к уровню квалификации рабочих, вызванное сокращением срока службы оборудования и усложнением техники, способствовало росту среднего разряда рабочих. С 1962 г. по 1973 г. он повысился в черной металлургии с 4,3 до 5,5. Высококвалифицированных рабочих (5–6 разряды) было в промышленности Урала 18%, однако половина всех работавших имела только 3 – 4 разряд³.

В 1960–1970-е гг. произошли глубокие *изменения в соотношении численности рабочих основного и вспомогательного производств*. Удельный вес последних увеличился, а основного – сократился. В условиях НТП такая тенденция выражала закономерный процесс, т.к. автоматизация производства требовала все большего объема вспомогательных работ по обслуживанию техники. Это способствовало росту группы высококвалифицированных рабочих вспомогательного производства: наладчиков технологического оборудования, слесарей КИП, электромонтеров и ремонтников. Здесь доля рабочих, занятых ручным трудом, оставалась высокой. В 1975 г. она составляла 19,5%. Механизация труда здесь была в 2 раза ниже, чем в основном производстве. Это объяснялось тем, что на Урале более интенсивно механизировалось основное производство, куда направлялось 80% средств, находящихся в распоряжении предприятий. Т.о. высокий удельный вес вспомогательных рабочих в 1960–1970-е гг. в металлургии Урала объяснялся существовавшим в то время низким уровнем механизации вспомогательных процессов.

Соотношение численности рабочих основного и вспомогательного производства зависело еще и от степени концентрации производства. Предприятия с большой численностью рабочих имели больше работников, занятых на вспомогательных операциях. Концентрация производства объективно должна была вести к рациональному использованию трудовых и материальных ресурсов и, как следствие, к сокращению доли вспомогательных работ. На деле же она увеличивала производственный персонал по ремонту и наладке автоматического и механического оборудования, транспортировке сырья и готовой продукции, что вело к увеличению доли затрат вспомогательного труда. Распространенное мнение о том, что численность рабочего класса с развитием промышленности будет постоянно возрастать, вряд ли справед-

¹ Сбытова Л.С. Структура занятости и эффективности производства. М., Наука, 1982. С. 101.

² Анализ и прогноз профессионально-квалификационной структуры рабочих кадров в промышленности Урала за 1959 – 1975 гг., Научный отчет ИЭ УНЦ АН СССР. Свердловск, 1980. С. 43.

³ Анализ тенденций профессионально-квалификационной структуры рабочих кадров в промышленности Урала. Научный отчет Института экономики УНЦ АН СССР, 1981. С.35.

ливо. Эта тенденция характерна для периода индустриального развития, когда экономика развивалась экстенсивно, т.е. за счет строительства новых предприятий и широкого использования материальных и людских ресурсов. Однако на определенном этапе индустриализации достигается естественный предел прироста численности рабочих. Интенсификация же производства ведет к сокращению числа рабочих.

Напряженность в трудовых ресурсах на Урале была значительной. Три четверти дефицита трудовых ресурсов приходилось на наиболее индустриальные области: Пермскую – 33%, Свердловскую – 25% и Челябинскую – 17%¹. В производственном объединении «Уралчермет» потребность в дополнительной рабочей силе только в 1970 г. составляла 11 тыс. чел., или 21% от общего числа рабочих объединения². *Проблема трудовых ресурсов*, возникшая на Урале в 1970–1980-е гг., в условиях существования административно-командной системы, выдвинула ряд сложных вопросов, от решения которых в определенной степени зависело дальнейшее развитие промышленности региона. Одним из них стал вопрос поиска новых источников пополнения рядов рабочего класса. В эти годы на Урале отмечалась высокая степень занятости населения, что исключало дополнительные или свободные источники роста рабочих кадров. В общественном производстве и учебе было занято более 90% трудоспособного населения, в том числе более 80% – в сфере материального производства³.

Если еще в 1950-е гг. главным источником пополнения рабочего класса на Урале, как и в целом по стране, являлось крестьянство, то в 1970–1980-е гг. этот ресурс был исчерпан. К концу 1970-х гг. удельный вес крестьянства в населении региона составлял 8% к общему числу населения, в том числе по Пермской области – 8,7%, Свердловской – 2,5%, Челябинской – 2,4%. Таким образом, если в 1961 – 1970 гг. за счет колхозников или прибывших из села численность рабочих на заводах возросла на 13%, то в 1971 – 1980 гг. – только на 7%⁴. Отличавшееся ранее высоким уровнем рождаемости и естественного прироста сельское население в те годы заметно сократилось, резко снизилась рождаемость. Относительно низкий образовательный уровень сельских жителей позволял им устраиваться только на вспомогательные службы предприятий, а отсутствие жилья вызывало большие социальные проблемы у предприятий, использующие такой источник пополнения кадров.

На определенном этапе промышленные кадры Урала пополнялись за счет миграции из села и других районов страны. В 1970-е гг. этот процесс сошел на нет. Ограничился приток, как из сельской местности, так и из других регионов страны. Почти был полностью исчерпан такой источник пополнения рабочих кадров, как трудоспособное население городов, не вовлеченное в общественное производство (женщины-домохозяйки и т.п.). Если в 1960-е гг. за счет лиц, занятых в домашнем и личном подсобном хозяйстве, трудовые ресурсы Уралаполнились на 68,5%, то в 1970-е гг. – только на 5,6%⁵. Сократилась доля и других источников пополнения рядов промышленных рабочих. В 1975 г. из других отраслей перешло в черную металлургию 5% рабочих⁶.

Могли бы явиться резервом рабочей силы *пенсионеры*, прежде всего, находившиеся на пенсии несколько первых лет. Значительная часть их сохранила работоспособность и могла бы быть использована на прежней профессии. Людей этой категории, например, в Челябинской области насчитывалось более 100 тыс. Но в 1970 – 1980-е гг. роль пенсионеров в фор-

¹ Архив Челябинского областного статистического управления. Ф.4НТ. Оп.43П. Д.1671.Л.19.

² Государственный архив Свердловской области. Ф.2409. Оп.1. Д.539. Л.3.

³ Формирование и закрепление квалифицированных рабочих кадров в промышленности Урала. Научный отчет Института экономики УНЦ АН СССР, 1981. С.32.

⁴ Формирование и закрепление квалифицированных рабочих кадров в промышленности Урала. Научный отчет Института экономики УНЦ АН СССР, 1981. С.21–22. Основные сдвиги в демографических процессах на Урале (по данным Всесоюзной переписи населения 1979 г.). Научный отчет Института экономики УНЦ АН СССР. Свердловск, 1982. С.15.

⁵ Формирование и закрепление квалифицированных рабочих кадров в промышленности Урала. Научный отчет Института экономики УНЦ АН СССР, 1981. С.21.

⁶ Пермское областное статистическое управление, Свердловское областное статистическое управление, Челябинское областное статистическое управление. Динамические ряды в промышленности. С.1, 2, 3, 9, 10, 13, 16.

мировании кадров в промышленности была незначительной и составила не более 1–2% от ежегодного приема на работу.¹ Это происходило в силу ряда факторов:

- недооценивалась роль и место пенсионеров в общественном производстве и в качестве резерва трудовых ресурсов;
- отсутствовала экономическая заинтересованность предприятий в создании необходимых условий для ветеранов труда;
- они недостаточно были информированы о льготах и возможностях своего трудоустройства.

В результате того, что традиционные источники пополнения людьми практически исчерпали себя, *главным источником формирования основных производственных кадров стал сам рабочий класс*. В 1970-е гг. за счет него промышленность Урала пополнялась на 85,8%. Этот показатель был выше как общесоюзного (84,7%), так и республиканского (70,7%)². Пополнение шло в основном за счет молодежи, закончившей учебу (свыше 55% в целом по УЭР и 84,7% по Свердловской области). Рабочий класс Урала пополнялся преимущественно из рабочей среды. В связи с этим социальный состав его стал более однородным, что существенно сказалось на профессионально-техническом мастерстве рабочих кадров.

Отрицательная демографическая ситуация, выразившаяся в *сокращении доли молодежи, вступающей в трудовую жизнь*, вела к ограничению этого источника. Растущее промышленное производство выдвигало более высокие требования в рабочих кадрах, нежели могла обеспечить социально-демографическая группа молодежи. Поэтому в народном хозяйстве Урала создалось несоответствие между продолжавшим расти производством, возраставшими потребностями в рабочей силе и уменьшением возможностей удовлетворения его рабочими кадрами. Центральные государственные органы указывали на то, что главным источником дополнительной рабочей силы должны стать внутрипроизводственные резервы, имевшиеся на каждом предприятии³. Этот курс активно реализовывался в Уральском экономическом районе. Главными внутрипроизводственными резервами в регионе стали нереализованные возможности экономии живого труда. Это – высвобождение и перераспределение рабочих кадров, сокращение их текучести, повышение квалификации. На Урале получило распространение *высвобождение рабочих и их перераспределение*. Перераспределение рабочих внутри и между предприятиями способствовало применению достижений НТП и внедрению НОТ (научной организации труда), нашедших широкое распространение, особенно в конце 1960-х гг. В этот период при полной занятости населения предприятия в значительной мере обеспечивали непрерывный рост объемов производства без привлечения дополнительной рабочей силы. Начало этому положил Щекинский эксперимент, по окончании которого данный метод стал активно распространяться на других предприятиях.

Первым на Урале и по МЧМ СССР с инициативой высвобождения численности персонала выступил Челябинский металлургический завод. В августе 1968 г. руководство завода обратилось в Главспецсталь МЧМ СССР и в ЦК профсоюза рабочих металлургической промышленности с просьбой разрешить в опытным порядке применить эксперимент, проводимый Щекинским химкомбинатом. Госкомитет Совмина СССР по вопросам труда заработной платы в своем постановлении от 30 сентября 1968 г. №307 разрешил ЧМЗ провести в виде опыта мероприятия по усилению заинтересованности работников в увеличении выпуска продукции при уменьшении численности персонала⁴. Некоторый опыт в этом у предприятия уже имелся, потому что за первые три года пятилетки он высвободил 135 чел., которые использовались на вновь вводимых внутризаводских объектах.⁵

Для осуществления эксперимента был организован общественный смотр, в ходе которого в 1969 г. главной целью стало выявление внутренних резервов по уменьшению численности

¹ Формирование и закрепление квалифицированных рабочих кадров в промышленности Урала. С.31.

² Там же. С.21, 22, 28.

³ КПСС в резолюциях и постановлениях. Т.10. М., 1972, С.202, 316. Т.12, М., 1978, С.371.

⁴ Центральный архив профсоюзов. Ф.372, оп.1. Д. 2647. Л.1.

⁵ Там же. Ф.372. Оп.1, Д. 2647, Л.2.

работающих, было подано 425 предложений, из которых 270 внедрено в производство. Это позволило высвободить 76 чел. с годовым экономическим эффектом в 98 тыс. руб. Однако для коллектива в 30 тыс. чел. этого было явно недостаточно¹. На заседании коллегии МЧМ СССР в декабре 1969 г. рассматривался вопрос «О ходе проводимого на Челябинском металлургическом заводе опыта по усилению материальной заинтересованности работников в увеличении производства, повышении производительности труда и уменьшении численности персонала», где отмечались такие недостатки, как ограничение руководством предприятия применения опыта, слабое использование дополнительного поощрения, отсутствие практической работы по совершенствованию системы управления и др. Эти недоработки были устранены в 1970 г., в результате чего количество высвобожденных работников увеличилось, общая экономия фонда заработной платы составила 212 тыс. руб.²

Уральские металлурги поддерживали опыт ЧМЗ. Распространение в 70-е гг. щекинского метода способствовало росту производительности труда. Так, в 1969-1970 гг. на Лысьвенском металлургическом заводе этот важнейший экономический показатель повысился на 11%.³ На начало 1970 г. по-новому работало уже 30 предприятий с численностью 250 тыс. чел. Как показали исследования экономистов, при росте производительности труда в промышленности на 5%, на предприятиях, где проводился эксперимент, она выросла на 10%⁴.

Обеспечение промышленности рабочей силой происходило также за счет *перераспределения работников* как внутри предприятия, так и за его пределами. Этот контингент составлял в 1970-е гг. 55–70% ежегодно принимаемых на работу⁵. Чрезвычайно важным внутрипроизводственным резервом являлись *укрепление трудовой и технологической дисциплины, работа по сокращению текучести кадров*. Это способствовало закреплению людей на производстве. Создание нормальных условий труда, быта, отдыха давало возможность работать с полной отдачей, стабилизировать трудовые коллективы. Текучесть кадров приносила большие убытки. В течение года отток и приток рабочей силы происходил неравномерно. Определенную роль играл фактор сезонности. Наибольшее число увольняющихся наблюдалось весной, когда молодые рабочие направлялись на учебу и в армию. Большой приток рабочей силы наблюдался летом в связи с завершением обучения в школах и техникумах, училищах и в результате демобилизации из армии.

Во второй половине 1970-х -1980-е гг. в отрасли наблюдалась устойчивая тенденция к снижению коэффициента текучести кадров специалистов с высшим и среднетехническим образованием. В 1975 г. она составляла 7,3%, в 1980 – 6,8%, в 1985 г. – 5,8%. Но выросла абсолютная величина текучести кадров специалистов с 21,3 тыс. чел. в 1975 г. до 26,5 тыс. чел. в 1985 г.⁶ За 10 лет (1972 – 1982 гг.) количество сдельно оплачиваемых рабочих уменьшилось в отрасли на 5,9% (с 56,8% в 1972 г. до 50,9% в 1982 г.)⁷. Увеличение удельного веса рабочих повременщиков было связано с исключением из числа сдельщиков рабочих, оплачиваемых по косвенной сдельной системе, переводом сдельно оплачиваемых рабочих-ремонтников на повременную оплату труда с выдачей нормированных заданий, а также внедрением ВАЗовской системы⁸ на Ашинском металлургическом заводе. На снижение численности сдельщиков сказалось также недостаточное внимание к этой прогрессивной системе руководителей ряда предприятий.

¹ Там же. Ф.372. Оп.1. Д. 2647. Л.6.

² Там же. Ф.372, Оп.. Д. 2647. Л.125.

³ За передовую металлургию, 1969, 24 сентября.

⁴ Рябов Я.П., Скулкин М.Р. Некоторые проблемы повышения эффективности производства. Свердловск. 1971. С.81.

⁵ Гвоздкова Л.И. К вопросу о рабочем классе Урала в период развитого социализма (1966 – 1975 гг.). Свердловск, 1984. С.15.

⁶ Текущий архив Института им. И.П. Бардина. Д. 1396. Анализ текучести дипломированных специалистов на металлургических предприятиях отрасли. Отчет по НИР Института им. И.П. Бардина, М., 1986. С.5.

⁷ Российский архив экономики. Ф.383. Оп. 3. Д.10674. Л.149. Д. 13374. Л.153.

⁸ Систему ВАЗа – металлургическим предприятиям Южного Урала. Челябинск, 1984.

Одним из внутрипроизводственных резервов, способствовавших повышению эффективности производства, росту производительности труда в условиях глубокого дефицита рабочих кадров, являлось дальнейшее совершенствование организации труда через использование коллективных форм. При существовавшей ранее бригадной форме, членов ее объединяло только единое содержание отдельных операций. Фактически каждый выполнял работу изолировано и получал индивидуальное вознаграждение. Переход от индивидуальных форм к коллективной организации труда обуславливался высоким уровнем производства, тесной взаимосвязью технологических операций, непрерывностью производственных процессов и целым рядом других факторов.

Металлургическая промышленность не только играла ведущую роль в народном хозяйстве СССР, но и представляла собой крупный отряд промышленно-производственного персонала: в 1971 – 1299,3 тыс. чел., в 1976 г. – 1350 тыс., в 1980 г. – 1428,9 тыс. чел.

В 1970-е гг. не было крупного изменения численности занятых в черной металлургии страны. Среднесписочная численность ППП на начало 1982 г. составляла 1,44 млн чел. На это оказали большое влияние такие факторы, как ввод в эксплуатацию новых и вывод устаревших объектов и агрегатов, внедрение новой техники, технологии, повышение качества и расширение сортамента продукции, улучшение условий труда, охрана окружающей среды. В результате было высвобождено на выводимых из эксплуатации устаревших объектах за первую половину 1970-х гг. 6,6 тыс. и за вторую половину 1970-х гг. – 3,2 тыс. чел. За счет этого частично сократилась потребность в увеличении численности персонала на вновь вводимых в действие объектах, т.о., основным источником покрытия дополнительной потребности в численности работающих было *высвобождение численности персонала* за счет проведения организационно-технических мероприятий. Доля технических мероприятий в общем объеме снижения трудовых затрат составляла 32,7% в девятой пятилетке и 38,7% в десятой. Фактически было высвобождено за счет механизации труда в первой половине 70-х гг. 25,8 тыс. чел., во второй половине – 24,5 тыс. За счет проведения мероприятий по автоматизации производственных процессов фактическое высвобождение численности трудящихся составило в девятой пятилетке – 9 тыс. чел., в десятой – 8,5 тыс. Осуществление разработанных мероприятий по совершенствованию технологии и внедрению новой техники позволило высвободить за девятую и десятую пятилетку 26 тыс. и 23 тыс. чел. соответственно¹. Эти данные свидетельствуют о том, что сокращение трудовых затрат за счет совершенствования организации производства, труда и управления, когда были исчерпаны имевшиеся резервы, почти достигшие пределов определенных физиологических ограничений, было значительным.

Среднегодовая численность персонала на 52 уральских предприятиях металлургического комплекса, составляла в 1970 г. 430 тыс. чел., в 1975 г. – 435 тыс., в 1980 г. – 447 тыс. чел. За это время рост численности ППП по Уралу составил 4%, а по отрасли – 12,5%, вследствие чего доля региона в отрасли снизилась с 29,5% до 27,2%².

За 1970-е гг. численность работавших в народном хозяйстве Урала возросла на 14%, в промышленности – на 8%, в черной металлургии – на 4%. Таким образом, доля ее сократилась, т.е. развитие черной металлургии не перенапрягало трудовые ресурсы региона, а даже относительно высвобождало их. Выросла в отрасли в основном численность непромышленного персонала. В 1970 г. промышленный персонал составлял 88,6%, непромышленный – 11,4%, в 1980 г. – 86,5 и 13,5% соответственно³. Увеличение численности непромышленного персонала было вызвано развитием инфраструктуры хозяйства предприятий, увеличением объемов капитального строительства, расширением коммунального, торгового, медицинского секторов, ОРСа, подсобных хозяйств.

Уральская металлургия увеличила выпуск товарной продукции на 40%, а численность ППП возросла на 1,5%. т.е. темпы прироста численности были в 27 раз меньше, чем темпы прироста продукции. Увеличение численности трудящихся сырьевых и обслуживающих

¹ Запарий В.В. Черная металлургия Урала в 1970 – 1980 гг. Екатеринбург, 1992. С.51-52.

² Запарий В.В. Черная металлургия Урала в 1970 – 1980 гг. Екатеринбург, 1992. С.52.

³ Там же.

подотраслях черной металлургии оправдывалось не только опережающими темпами роста их продукции в денежном выражении, но и натуральным вкладом в совершенствование всей черной металлургии, в обеспечение ее вторичными и ремонтными изделиями. Из 52 предприятий отрасли региона в 70-е гг. численность промперсонала сократилась на 20 предприятий (на 16 тыс. чел.), повысилась на 30 (на 20 тыс. чел.), кроме того, два предприятия были заново укомплектованы – УЗПС и Бакальское ЭРГО, принявшие 2 тыс. чел. В числе предприятий, больше всего сокративших численность промперсонала, были ММК, Лысьвенский и Алапаевский металлургические заводы, НТМК и др.

Анализируя эту ситуацию можно сказать, что 10 крупных предприятий отрасли на Урале дали 86% общего снижения численности 20 самых значимых предприятий отрасли в крае. Однако, наряду с сокращением кадров, были предприятия, которые существенно увеличили свой кадровый потенциал. Наибольший прирост дали в этот период Синарский трубный завод – 46,8% состава, Верх-Исетский завод – 35,2%, Орско-Халиловский металлургический комбинат – 12,5%, Магнитогорский металлургический завод – 23,5%, Челябинторчермет – 107,8%, Северский трубный завод – 6,8%, Качканарский завод ремонта горного оборудования – 108,6%, Нижнесергинский металлургический завод – 39,0%, Магнитогорский завод ремонта горного и металлургического оборудования – 53,8%, Первоуральский новотрубный завод – 4,5%, Челябинский металлургический завод – 1,6%¹.

Среди факторов снижения численности и экономии трудовых ресурсов отметим:

- *повышение технического уровня всего производства*, внедрение агрегатов максимальной единичной мощности, с высоким уровнем механизации и автоматизации производственных процессов, с поточной непрерывной системой предметов труда, таких, как крупные доменные печи, большегрузные конвертера, электросталеплавильные печи с мощными трансформаторами, непрерывные прокатные и трубопрокатные станы, поточные линии непрерывной разливки стали, отделки, травления и термообработки;

- *коренное изменение всего производственного цикла*, освоение новых технологических процессов, например, замена доменного производства металлизацией окатышей, мартеновского производства – конвертерным, разливку в изложницы – машинами непрерывного литья заготовок (МНЛЗ), многостадийной продольной прокатки – одностадийной поперечно-винтовой прокаткой, традиционной металлургии – порошковой;

- *техническое перевооружение действующего производства и изобретательство и рационализация*, внедрение механизации и автоматизации отдельных мест и целых комплексов, особенно отстававших в этом отношении вспомогательных цехов и участков, повышение уровня промышленной санитарии, промышленной гигиены, улучшение техники безопасности и охраны труда. Определенную роль сыграли вывод из эксплуатации окончательно устаревшего оборудования, агрегатов, участков и цехов, и связанного с этим высвобождением рабочих, а также сокращение фронта работ, вплоть до полного закрытия отдельных рудников и шахт, карьеров ввиду выработки запасов. В связи с этим теоретически было не исключено закрытие целых предприятий;

- *дальнейшее улучшение организации труда и структуры управления*, совмещение рабочих мест и профессий, повышение квалификации кадров, развитие соревнования, распространение творческих починов, составление планов НОТ, совершенствование форм зарплаты, оздоровление социального климата, поддержка новаторов, что также способствовало сокращению числа работающих.

На процессы, проходившие в сфере трудовых ресурсов, повлиял дефицит трудовых ресурсов в отдельных пунктах, вызванный как общими демографическими закономерностями, так и местными социальными и коммунальными условиями. С учетом этого последнего фактора следует оценивать всю статистическую информацию по трудовым показателям. Однако не во всех случаях отчетное фактическое сокращение численности трудящихся представляло собой положительный результат проведения организационно-технических мероприятий,

¹ Там же. С.53.

иногда имели место факты незаполнения всех необходимых рабочих мест из-за дефицита трудовых ресурсов. В таких случаях предприятие работало с *«недошотом»*, который представлял собой негативное явление, затрудняющее выполнение всех необходимых производству функций, вызывал рост текучести кадров, создающий нездоровые производственные отношения. Они не поддавались исправлению силами только одного предприятия, а подлежали преодолению в общем комплексе производственных и социальных мер, как местных, так и центральных директивных органов.

Наряду с указанными выше тенденциями, действовали и *факторы, сдерживавшие сокращение численности персонала*:

- трудности внедрения средств механизации и автоматизации, так как предприятия, не располагавшие собственной достаточно мощной машиностроительной базой, не могли изготовить эти средства собственными силами, а от машиностроителей их не получали;
- сохранение в эксплуатации устаревшей техники, запланированной к выводу рядом предыдущих пятилетних планов и поэтому не обеспеченной финансированием на реконструированные мероприятия;
- недостатки действовавшей схемы специализации и комбинирования предприятий, по которой они, кроме своей специализированной продукции, вынуждены были производить еще и другие неспециализированные изделия и работы (например, ремонтные) и содержать для этого дополнительный промышленный персонал (в мелких литейных, кузнечных и подсобных цехах и мастерских с низкой производительностью и тяжелыми условиями труда);
- показатели численности ППП являлись результатом сложного взаимодействия повышающих и тормозящих факторов технического, экономического и социального происхождения. На динамику численности влияли и такие факторы, как необходимость укомплектования кадрами вводимых в эксплуатацию новых заводов, цехов, отделов, участков.

После рассмотрения приведенных выше процессов, становится понятным, почему наибольших результатов добились крупные комбинаты (Магнитогорский, Нижнетагильский). Они были способны лучше других своими силами механизировать труд, реорганизовать производство и управление, высвободить необходимые кадры для укомплектования новых объектов. Однако наблюдались и негативные явления: ряд предприятий, подлежавших дальнейшему развитию, сокращал штаты и терял кадры квалифицированных рабочих. Это были заводы им. Серова, Лысьвенский, Салдинский. Для дальнейшего высвобождения требовалось решение вопросов по ускорению чрезмерно затягивавшегося вывода из эксплуатации окончательно устаревших цехов, агрегатов и оборудования, не подлежащего механизации. Требовалась форсировать реконструкцию и техническое перевооружение агрегатов и участков, а также добиваться получения новых средств механизации и автоматизации, создать крупное современное специализированное производство средств механизации и автоматизации для металлургии, разместив его на площадке одного из действующих металлургических заводов.

Необходимо было лучше использовать преимущества, которые давало сосредоточение в одном районе большого числа металлургических предприятий для установления между ними более тесных и эффективных связей по совместной кооперации производства металлургических полуфабрикатов и готовых изделий. Необходимо было пересмотреть и уточнить специализацию каждого предприятия в направлении его освобождения от неспециализированного производства, высвободить предприятия от необходимости вести хозяйственным способом капитальное строительство, а специализированную деятельность передать другой отрасли, намного усилить и укрепить ремонтные заводы, тресты и организации, преобразовать крупные заводы и комбинаты Урала в базовые предприятия, служащие технической базой и экономической опорой базирующимся на них более мелким заводам для введения единого более эффективного хозяйства на основе общих действий и задач.

В тех условиях следовало бы передать руководство 52 уральскими предприятиями черной металлургии от 11 подотраслевых промышленных объединений и управлений одному-двум уральским территориальным объединениям, способным полноценно использовать пре-

имущества местного сосредоточенного положения предприятий в едином ТПК. Эти мероприятия позволили бы сократить штат ППП, если бы они были проведены в комплексе с мероприятиями по устранению внутри и межотраслевых диспропорций металлургического машиностроения, капитального строительства и инфраструктуры. Этого не произошло.

В 1970–1980-е гг. имел место *сильный отток населения с Урала*, что ухудшало трудовой баланс региона не только в количественном отношении, ибо за это время безвозвратно выехали сотни тысяч людей, но и в качественном отношении, ибо выезжали как правило молодые люди с высшим и средне специальным образованием (до 40–43% мигрирующих). К началу 1980-х гг. Урал по числу занятых в народном хозяйстве специалистов с высшим образованием занимал предпоследнее место среди регионов страны. Происходил отток квалифицированных рабочих кадров из черной металлургии края. На 100 прибывших приходилось 166 выбывших¹.

На недостаток рабочих рук на Урале влияло то, что занимая передовые позиции в республике по объему промышленного производства, регион находился лишь на 6 месте среди 10 экономических районов по уровню развития социальной инфраструктуры. Подобная ситуация сложилась вследствие несовершенства инвестиционной политики в регионе. Доля капиталовложений на развитие социальной инфраструктуры Урала (жилищно-коммунальное хозяйство, торговлю, общественное питание и бытовое обслуживание населения) в объеме капиталовложений была ниже, чем в большинстве других регионов. Большую роль в движении производственных кадров играли условия труда, а в отрасли около 75% промышленного персонала были заняты на работах с вредными условиями труда и низким уровнем заработной платы. Следует отметить, что темпы роста производительности труда в черной металлургии опережали темпы роста зарплаты, за исключением десятой пятилетки, когда отрасль не выполнила план.

Среднегодовая зарплата ППП в черной металлургии Урала в IX пятилетке выросла на 26,3%, в X – на 12,1%. Замедление темпов роста зарплаты было вызвано постепенным выбыванием старых кадров, приводившим к уменьшению доли работников, получавших полную норму вознаграждения за выслугу лет, а также высокой текучестью кадров, снижавшей средний стаж и тормозящей повышение суммы доплат за выслугу лет. В среднем за десять лет в черной металлургии Урал средняя зарплата выросла на 41,6%². В итоге средняя зарплата в черной металлургии на Урале стала выше на 3%, чем по МЧМ СССР, и на 19% – чем в отрасли на Украине³. Хотя за 10 лет зарплата на Урале значительно увеличилась, этого оказалась недостаточно для удержания отраслью своего места в ряду других отраслей по уровню зарплаты: со второго-третьего места в 60-е гг. она опустилась к концу девятой пятилетки на пятое, а к концу девятой – на седьмое место, что, вместе с недостаточным внедрением механизации и автоматизации, снизило былую высокую престижность отрасли и профессии металлурга.

Одним из возможных путей сокращения дефицита рабочих кадров было совмещение профессий. Всего в 1982 г. численность рабочих, совмещавших одну или несколько профессий, по МЧМ СССР составило 235847, т.е. 17% от общего числа всех рабочих отрасли. Из них 134,6 тыс. человек работало в основном производстве и 101,2 тыс. – во вспомогательном (57,1% и 42,9% соответственно)⁴. В период 1972 – 1982 гг. количество сдельно оплачиваемых рабочих уменьшилось на 5,1% (с 56,8 до 50,9%). Увеличение удельного веса рабочих-повременщиков связано с исключением из числа сдельщиков рабочих, оплачиваемых по косвенной сдельной системе, переводом сдельно оплачиваемых рабочих-ремонтников на повременную оплату труда с выдачей нормированных заданий и т.п.. На снижении численности

¹ Сергеев М.А., Плахотин И.С. Чтобы рос стальной поток. Свердловск. 1973. С.48.

² Запарий В.В. Черная металлургия Урала в 1970 – 1980 гг. Екатеринбург, 1992. С.57.

³ Центр документации общественных организаций Свердловской области. Ф.4. Оп.87. Д.61. Л.16.

⁴ Российский архив экономики. Ф.383. Оп.3. Д.10674. Л.92 об, Д. 13374. Л.32 об.

сдельщиков сказалось также недостаточное внимание к этой прогрессивной системе руководителей ряда предприятий¹.

В 1990-е гг. в связи с резким снижением производства в ведущих отраслях региона снизилась потребность в кадрах и в черной металлургии. В связи с развитием коммерческих структур, все большее количество трудящихся перешли в рыночный сектор экономики. В результате сложилась негативная ситуация в использовании промышленного потенциала на ряде предприятий отрасли. Невыплаты зарплат, неопределенность экономического положения, предприятий, желание улучшить свое материальное положение, привели к большому оттоку с предприятий отрасли квалифицированных и молодых работников. Новые тенденции придали процессам движения рабочей силы неуправляемый характер. Новым явлением, присущим 1990-м гг., стало не только появление безработицы и рынка труда, но и определенный дисбаланс между спросом и предложением рабочей силы в профессиональном смысле. Так, две трети вакансий предназначены для рабочих, тогда как среди ищущих работу половина – лица с высшим и среднетехническим образованием, претендующих не на рабочие, а инженерно-технические должности. В этих условиях, самоустранение государства от этих проблем, создает серьезную экономическую, социальную и в конечном итоге, политическую ситуацию.

Конечно, в новой социально-экономической ситуации должны использоваться и иные технологии решения проблем трудовых ресурсов. Но это не означает отказа от применения технологий, уже апробированных, прошедших испытание временем. И роль историко-социологических исследований в обобщении опыта применения этих технологий (с учетом их «плюсов» и «минусов») возрастает, приобретая не только «исторический», но и актуальный социально-экономический смысл.

*Г.Е. Зборовский, д.ф.н., проф.,
Гуманитарный университет (Екатеринбург)*

Образование в пространственно-временном континууме

В социологических исследованиях вот уже несколько десятилетий стало нормой рассмотрение тех или иных общественных явлений и процессов как включенных, с одной стороны, в социальное пространство и социальное время, с другой – как ощущающих на собственном изменении и развитии влияние пространственного и временного факторов. В конце XX – начале XXI вв. серьезную методологическую роль в разработке такого научного подхода сыграли работы известных западных социологов З. Баумана², П. Бергера и Т. Лукмана³, П. Бурдьё⁴, Э. Гидденса⁵, Дж. Урри⁶, П. Штомпки⁷ и др. Немалое значение в актуализации интереса к анализу влияния пространственных и временных характеристик на социальные явления и процессы имело развитие социологии повседневной жизни в связи с тем, что сама повседневность стала рассматриваться именно под таким углом зрения⁸.

Некоторыми из названных выше авторов, в первую очередь, Э. Гидденсом стала осознаваться необходимость «соединения», интеграции пространства и времени в рассмотрении социальной проблематики. Характеризуя деятельность социальных общностей, занятых на производстве, он утверждал, что она «зонирована» как во времени, так и в пространстве, причем и то, и другое тесно связаны между собой и требуют комплексного их рассмотрения. Когда анализируется контекст социального взаимодействия, полезно рассматривать движе-

¹ Там же. Ф.383. Оп.3. Д.10674. Л.149.

² Бауман З. Текучая современность. - М., 2008.

³ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. - М., 1995.

⁴ Бурдьё П. Социальное пространство: поля и практики. - М.- СПб., 2005.

⁵ Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структуризации. - М., 2003; Гидденс Э. Социология. - М., 2005.

⁶ Urry J. Sociology beyond Societies. Mobilities for twenty-first century. - L.-N.Y., 2000.

⁷ Штомпка П. Социология социальных изменений. - М., 1996; Штомпка П. Социология. - М., 2005.

⁸ Научная рациональность и структуры повседневности. СПб., 1999; Шютц А. Смысловая структура повседневного мира. М., 2003; Зборовский Г.Е. Социальное сравнение как повседневное явление и социологическая проблема // Социс. 2005. №12.

ние социальных общностей во времени-пространстве¹. Справедливости ради следует отметить, что ранее, в 1970-е гг., предпринимались попытки обосновать важность такой интеграции и в работах отечественных социологов². Но сколько-нибудь развернутого исследования какого-либо общественного феномена (социальной проблемы) в контексте его пространственно-временного континуума нам неизвестно.

Прежде всего, обратимся к самому термину «континуум». Он означает непрерывность, неразрывность явлений и процессов. Характеризуясь математическим и физическим смыслами, термин «континуум» употребляется и в философии для анализа принципа причинности, соотношения части и целого, прерывного и непрерывного, конечного и бесконечного и др. Понятие континуума может быть использовано, с нашей точки зрения, при рассмотрении ряда форм общественной жизни. В таком качестве в предлагаемой читателям статье рассматривается пространственно-временной континуум образования. Этот континуум показывает, прежде всего, неразрывность, связь и зависимость временных параметров и характеристик образования от пространственных, и наоборот.

Поэтому в данной статье мы выделим в качестве предмета исследования образование сквозь призму пространственно-временных аспектов его изучения. При этом само образование может рассматриваться в различных его ипостасях – и как система, и как институт, и как способ и форма деятельности индивидов, и как ценность, и как процесс, и как коммуникация, и как социокультурный феномен. Каждое из перечисленных проявлений образования обладает своим специфическим пространственно-временным континуумом, требующим учета в процессе их анализа. Вместе с тем, следует отметить, что все они стали отправной точкой для появления целого ряда общенаучных, методологических подходов к изучению образования.

В качестве примера назовем лишь один, институциональный подход. Рассматривая образование как социальный институт, будем понимать под ним устойчивую форму организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающую совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами (на основе действующих норм и принципов) для реализации социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых осуществляются обучение, воспитание, развитие и социализация личности с последующим овладением ею профессией, специальностью, квалификацией³.

Понятно, что деятельность людей и учреждений, направленная на реализацию указанных целей в рамках образовательного процесса, не может не проходить в определенном пространственно-временном континууме. Отсюда следует, что необходимо использование пространственно-временного подхода к анализу образования, точно также как иных общенаучных, методологических подходов – системного, деятельностного, институционального, социокультурного, коммуникативного, аксиологического, процессуального.

Что означает применение пространственно-временного подхода к исследованию образования? Остановимся на некоторых аспектах проблемы и конкретных примерах её видения.

Во-первых, речь идет о выявлении тех характеристик социального пространства и времени, которые в своей взаимосвязи позволяют ставить и решать отдельные проблемы развития образования. В качестве примера можно привести проблему выбора субъектами образования соответствующих их интересам и ориентациям образовательных учреждений. В отдельных исследованиях обнаружилось, что этот выбор в значительной степени обусловлен местом расположения таких учреждений и количеством времени, которое необходимо затрачивать для регулярного посещения занятий в них. Так, еще в конце 1990-х гг. было выявлено, что порядка 70% студентов Уральского государственного профессионально-педагогического университета, расположенного в Орджоникидзевском районе г. Екатеринбурга, живет имен-

¹ Giddens A. Sociology. Cambridge, 1989.

² Орлов Г.П. Свободное время как социологическая категория. Свердловск, 1973; Зборовский Г.Е. Пространство и время как формы социального бытия. Свердловск, 1974.

³ Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург, 2000. С.28.

но в этом районе, и не случайно среди населения города вуз называли университетом Орджоникидзевого района (продолжают это делать и сейчас, несмотря на то, что вуз повысил свой статус с Уральского на Российский университет). Конечно, речь идет не о так называемой шаговой доступности учебных заведений (в конце концов, это не продуктовые магазины). Понятно также, что их территориальная близость к месту жительства и возможность на этом экономить время и деньги не являются основными детерминантами выбора образовательного учреждения, но в определенных условиях пространственно-временной фактор может играть значительную, а иногда и определяющую роль. В приведенном выше примере таким условием было наличие в названном университете многих факультетов и специальностей, имевшихся и в других вузах города.

Во-вторых, применение пространственно-временного подхода относительно тенденций развития образования характеризуется не только локальным, но гораздо более широким – и по пространственному охвату, и по временным параметрам – значением. Ярким примером такого использования этого подхода является рассмотрение развития образования в рамках так называемого Болонского процесса, одна из основных задач которого состоит в создании целостного, системного европейского образовательного пространства в определенных временных границах 2010-х гг. Становится понятным, что временные перспективы развития образования зависят не только, а иногда и не столько, от процессов, происходящих в его отдельных учреждениях или даже в масштабах всей образовательной системы той или иной страны, но и от более широких социальных (образовательных) пространств. Речь идет в данном случае о европейском образовательном пространстве. Чем более эффективным станет его использование в различных странах континента, чем более тесными и плотными окажутся процессы взаимодействия между ними в сфере образования (принятие единой системы зачетных единиц-кредитов, развитие студенческой и преподавательской мобильности, взаимное признание всеми странами, подписавшими Болонскую декларацию и конвенцию, дипломов и академических степеней бакалавра и магистра и т.д.), тем качественнее будут результаты Болонского процесса во временной перспективе. И тогда не только время, но и пространство перемен окажутся включенными в ткань образовательного процесса, станут органически присущими ему характеристиками.

В-третьих, использование пространственно-временного подхода в рассмотрении тенденций развития образования касается не только его реальных процессов, но и теоретического, парадигмального их отражения. Вопрос о парадигмах развития образования не может быть успешно рассмотрен вне пространственно-временных его аспектов. В качестве примера здесь может быть отмечена парадигма образования, основывающаяся на развитии самообразования. Суть этой новой парадигмы, назовем ее парадигмой самообразования¹, состоит в следующем. Во временной перспективе развитые страны «обречены» на смену образовательных моделей, в которых переносятся акценты с образовательной на самообразовательную деятельность с постепенным превращением последней в доминанту образа жизни значительной части населения информационного общества. Самообразование, понимаемое как вид свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующийся свободным выбором занятий, связанных с повышением культурного, образовательного, профессионального, научного уровней и направленных на удовлетворение ее духовных потребностей и реализацию потребностей в социализации и самореализации, постепенно «отвоевывает» у образования, в первую очередь его институционализированных структур, пространство и время.

Самообразование распространяется «вширь», охватывая в социальном пространстве общества все новые слои населения, в том числе детей и пожилых людей, занятых и незанятых в производстве, представителей самых различных профессий, культур, ориентаций. Оно занимает у этих групп все больше времени, превращаясь в вид непрерывного образования, способ самоконструирования личности, устанавливая особый тип межличностной коммуникации и даже автокоммуникации. Другими словами, в пространственно-временной перспективе развитых стран в XXI столетии самообразование превратится в один из основопола-

¹ Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования. М., 2005. С.170-199.

гающих видов деятельности, который будет оказывать постоянно усиливающееся воздействие на жизнь людей и общества в целом.

Понимание реальной значимости учета пространственно-временной перспективы образования имеет немалое значение для самых различных его субъектов. По существу речь может идти о планировании получения образования, расширении таких возможностей в рамках дополнительных форм, программ, уровней, образовательных учреждений и т.д. В самом деле, каждый человек, получающий образование, вольно или невольно, сознательно или неосознанно, решает для себя проблему планирования этого процесса – в зависимости от потребностей, интересов, установок, ценностных ориентаций, мотивов, целей образовательной и иной, связанной с ней деятельности. Назовем этот уровень понимания и планирования пространственно-временной перспективы образования индивидуально-личностным.

Не менее актуальной оказывается проблема планирования развития образования, стоящая перед обществом. При этом если на индивидуально-личностном уровне пространственно-временная перспектива образования может быть не в полной мере осознана, на социальном уровне она должна быть видна, понятна и сформулирована предельно четко, поскольку от степени ее осмысления во многом зависят судьбы образования в стране. По существу именно общество в лице конкретных субъектов управления им решает пространственно-временные проблемы развития образования. Как по-другому можно оценивать создание федеральных, региональных и муниципальных программ развития образования, направленных на достижение определенных целей в четко формулируемых временных границах?

Планирование развития образования в отечественной социологии рассматривалось как составная часть социального планирования в целом, как приведение в соответствие структуры и функций системы образования и ее подсистем изменяющимся потребностям общества. Планирование образования включает в себя «определение типов общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, форм переподготовки и повышения квалификации трудящихся, размещение (дислокацию) учебных заведений по территории страны, региона, ориентировочной численности учащихся, педагогических кадров, расходов на содержание системы образования и источников их покрытия»¹. Кроме того, необходимо обязательно учитывать, что на общероссийском уровне управление образованием преследует цель формирования и развития единого образовательного пространства, включающего образовательные пространства субъектов Федерации, городов и муниципальных структур, конкретных учебных заведений. Отметим, что, несмотря на активное использование в литературе, официальных выступлениях руководителей страны и системы образования понятия единого образовательного пространства, четкости в его понимании и толковании не наблюдается, равно как и в применении более широкого понятия образовательного пространства. Чуть дальше мы специально остановимся на характеристике этих понятий.

Во многом благодаря использованию пространственно-временной перспективы управление образованием приобретает институционально-системный характер. Действительно, с одной стороны, основные линии процесса управления образованием касаются последнего как социального института (определение развернутых во времени главных направлений социальной политики в сфере образования, создание федеральной программы его развития, также имеющей четко выраженный временной характер и т.д.), с другой – они оказываются тесно связанными с направлениями развития образования как социальной системы (формирование единого образовательного пространства, введение на этом пространстве государственных образовательных стандартов для всех подсистем образования, нацеленных на связь и преемственность образовательных учреждений различных ступеней обучения, и т.д.).

В социологическом плане можно зафиксировать в качестве реальной проблемы нестыковку, несоответствие, противоречие в понимании пространственно-временной перспективы развития образования на индивидуально-личностном и социальном уровнях. Это противоречие имеет как субъективные, так и объективные основания. Конкретные участники образовательного процесса (учащиеся) далеко не всегда соотносят свое «образовательное поведение»

¹ Российская социологическая энциклопедия. М., 1997. С.379.

с тенденциями «образовательного поведения» на социальном уровне, которые касаются пространственно-временных перспектив развития образования и фиксируются в самой различной форме субъектами управления в обществе.

Здесь мы хотели бы специально остановиться на понятии образовательного поведения, не имеющего широкого употребления в социологической литературе. Между тем, оно является очень важным для понимания процессов образования, рассматриваемого сквозь призму пространственно-временного подхода. Известно, что понятию поведения вообще и его конкретных видов в социологии (не говоря уже о психологии) уделяется заметное внимание. Только в «Российской социологической энциклопедии», помимо общей понятийной характеристики поведения, рассматриваются 11 его конкретных видов – групповое, коллективное, социальное, ролевое, отклоняющееся, политическое, нравственное и т.д.¹ Как следует из сказанного выше, образовательное поведение может быть сопряжено с различными его субъектами, начиная от личности и заканчивая обществом. Кроме того, оно тесно связано с таким видом поведения как ролевое, поскольку, находясь в системе образования, люди выполняют определенные роли, детерминируемые их статусом (учащегося, педагога, администратора, управленца и др.). Образовательное поведение выступает также как разновидность группового, коллективного, нравственного поведения.

В целом под образовательным поведением будем понимать вид социального поведения, проявляющегося в действиях его субъектов в сфере образования и связанных с обучением, воспитанием, социализацией, развитием личности, получением ею профессии, специальности, квалификации. Формализованное образовательное поведение, наблюдаемое в учебных заведениях, всегда характеризуется взаимодействием, как минимум, двух субъектов образовательного процесса – обучающихся и обучающихся. Неформализованное образовательное поведение не обязательно предполагает такое взаимодействие, часто оно (поведение) осуществляется как самообразование. Существует множество форм образовательного поведения, которые предполагают различную степень участия его субъектов в процессе образования – от самого активного до пассивного.

Здесь многое зависит от тех целей, которые преследуют участники образовательного процесса. В связи с этим очевидно, что образовательное поведение различных субъектов характеризуется неоднозначностью и противоречивостью. В качестве яркого примера последних лет можно привести противоречие, касающееся проблемы выбора вида образования. Руководители системы образования, государства на федеральном, региональном и муниципальном уровнях постоянно доказывают, что в стране существует явный дисбаланс между ограниченными потребностями в кадрах юристов, экономистов, менеджеров, финансовых работников и превышающим эти потребности количеством людей, стремящихся приобрести соответствующие профессии. Более того, предпринимаются даже попытки ограничить набор в высшие и средние образовательные учреждения на названные специальности и направления подготовки. Однако поток абитуриентов в эти учебные заведения пока не ослабевает.

В чем причины такого противоречия? Представляется, что оно должно быть социологически осмыслено в процессе эмпирических исследований проблемы выбора вида образования, конкретного образовательного учреждения, наконец, профессии, специальности и направления подготовки. По нашему мнению, между этими разновидностями выбора существует связь, которая еще не вполне социологически исследована на эмпирическом уровне. Главное же наше соображение состоит в том, что она включает в себя в качестве одной из составляющих пространственно-временную перспективу, которая в таком исследовании обязательно должна быть заложена в его программу и инструмент.

Пока имеет смысл высказать лишь некоторые предположения в отношении названного противоречия и его причин. Во-первых, может срабатывать эффект недоверия властям, который устойчиво существует в обществе. Их агитационно-пропагандистская и отчасти реальная практическая деятельность относительно названных выше профессий зачастую осуществляется по принципу «не ходите, дети, в Африку гулять». А «дети» не верят в то, что в

¹ Российская социологическая энциклопедия. М., 1997. С.381-386.

«Африке» экономических, юридических, менеджерских, финансовых профессий и специальностей им нечего будет делать, как предсказывают власть имущие.

Во-вторых, существует понимание, что обозначенные выше профессии и специальности являются одними из наиболее массовых. Это хорошо известно молодым людям и поддерживает их в осуществляемом выборе. При этом действует принцип: поскольку мест приложения труда по этим профессиям много, без работы не останемся, все равно что-нибудь найдем.

В-третьих, по-прежнему устойчивым оказывается негативное отношение к профессиям, связанным с физическим трудом. Хорошо известно, что сейчас чиновниками разного уровня и средствами массовой информации предпринимаются значительные усилия, чтобы убедить молодых людей в целесообразности работы по профессиям слесаря, токаря, сварщика и т.д. Основная аргументация сводится к общественной важности и хорошей оплате такого труда. Однако подобные призывы оказываются не эффективными. Гораздо больше на выбор влияет пример развитых стран, где рабочие профессии, требующие физического труда, мало распространены, и понимание того, что будущее – не за таким трудом.

В-четвертых, в обществе имеет место четкое понимание того, что названные виды образования (в основном гуманитарное и экономическое) получить легче, чем, скажем, инженерное или естественнонаучное. Эта гипотеза, по нашему мнению, сегодня может оказаться одной из наиболее работающих в связи со значительным падением качества школьного образования. Многие выпускники школы, сдающие очень слабо ЕГЭ и получающие весьма посредственные аттестаты, прекрасно понимают, что им не осилить более трудоемкие, чем гуманитарные, виды образования, требующие знания математики, физики, химии.

Теперь обратимся к понятиям «образовательное пространство», «единое образовательное пространство». Можно было бы поставить и вопрос: а почему нет понятия «образовательное время» и, тем более, «единое образовательное время»? Попытаемся ответить и на него.

Прежде чем высказать нашу точку зрения по поводу поставленных вопросов, хотелось бы изложить теоретическую концепцию социального пространства П. Бурдьё, которая имеет существенное значение для трактовки образовательного пространства. Понятие социального пространства является для французского ученого одним из ключевых в социологической науке, которая выступает в его трактовке как социальная топология. В самом общем виде социальное пространство у П.Бурдьё «представляет собой совокупность агентов, наделенных различными и систематически взаимосвязанными свойствами»¹. Вместе с тем, социальное пространство – это связи и взаимодействия, которые устанавливаются между людьми (агентами) и социальными группами. По мнению социолога, «социальное пространство сконструировано так, что агенты, занимающие сходные или соседние позиции, находятся в сходных условиях, подчиняются сходным обусловленностям и имеют все шансы обладать сходными диспозициями и интересами, а, следовательно, производить сходные практики»².

Как и другие теоретические понятия, которые использует П.Бурдьё, категория социального пространства не является новой. Однако социолог вносит в «жизнь» этого понятия дополнительное «дыхание», соотнося социальное, физическое и географическое пространства. Хотя они тесно связаны и даже переплетены, но различаются между собой. «То пространство, в котором мы обитаем и которое мы познаем, – пишет П. Бурдьё, – является социально обозначенным и сконструированным. Физическое пространство не может мыслиться в таком своем качестве иначе, как через абстракцию (физическая география), т.е. игнорируя решительным образом все, чему оно обязано, являясь обитаемым и присвоенным. Иначе говоря, физическое пространство есть социальная конструкция и проекция социального пространства, социальная структура в объективированном состоянии»³.

Для французского социолога социальное пространство выступает изначально как абстрактное пространство. Конкретным оно становится тогда, когда конституируется ансамблем подпространств или полей. Социальное пространство включает в себя поля, выступающие

¹ Бурдьё П. Начала. М., 1994. С.195.

² Бурдьё П. Начала. М., 1994. С.188-189.

³ Бурдьё П. Социология политики. М., 1993. С.39-40.

как системы объективных связей между различными позициями (например, государство, церковь, политические партии, система образования и т.д.). П. Бурдьё выделяет самые различные поля: экономическое, политическое, религиозное и др. Эти поля представляют собой структурированные пространства позиций, определяющих основные свойства самих полей.

Рассматривая различные виды полей в структуре социального пространства, П. Бурдьё особо выделяет значение поля экономического производства. Он указывает: «В реальности социальное пространство есть многомерный, открытый ансамбль относительно автономных полей, т.е. подчиненных в большей или меньшей степени прочно и непосредственно в своем функционировании и в своем изменении полю экономического производства: внутри каждого подпространства те, кто занимает доминирующую позицию и те, кто занимает подчиненную позицию, беспрестанно вовлечены в различного рода борьбу ...»¹.

Французский социолог рассматривает социальное пространство, прежде всего, как средство (или способ) реализации социальной дифференциации (деления), выступающей в качестве совокупности занимаемых агентами социальных позиций. Но оно есть в то же время и видение этой дифференциации (деления). П.Бурдьё пишет, что «можно изобразить социальный мир в форме многомерного пространства, построенного по принципам дифференциации и распределения, сформированных совокупностью действующих свойств в рассматриваемом универсуме, т.е. свойств, способных придавать его владельцу силу и власть в этом универсуме. Агенты и группы агентов, таким образом, определяются по их относительным позициям в этом пространстве. Каждый из них размещен в позиции и в классы, определенные по отношению к соседним позициям (т.е. в определенной области данного пространства), и нельзя реально занимать две противоположные области в пространстве, даже если мысленно это возможно»².

Структура социального пространства и подпространств – полей включает в себя четыре группы капитала: экономический, культурный, социальный и символический капитал. Экономический капитал – это ресурсы, имеющие экономическую природу (товары и деньги в первую очередь). Культурный капитал – это ресурсы, имеющие культурную природу (прежде всего, различные виды образования и культурный уровень индивидов). Социальный капитал – это ресурсы, связанные с принадлежностью к той или иной социальной общности (в основном, связи, которыми можно воспользоваться индивиду через ее членов). Символический капитал – это ресурсы, относящиеся к статусу, престижу и почету. Распределение различных видов капитала в обществе также характеризует его социальное пространство. Отсюда у П. Бурдьё следует постановка проблемы власти над капиталом, что означает то же самое, что и власть над социальным пространством.

Из кратко представленной концепции П. Бурдьё вытекает, что образовательное пространство есть подпространство, одно из полей в структуре социального пространства. Оно включает в себя определенную часть культурного капитала, связанного с различными видами образования и их наличием у людей. Эта часть капитала является очень важным ресурсом, которым располагают как общество в целом, так и его отдельные агенты. Образовательное пространство может рассматриваться как средство (способ) социальной дифференциации, выступающей в качестве совокупности занимаемых агентами социальных позиций.

Далее обратимся к изложению нашей точки зрения относительно образовательного пространства. Применяя концепции социального пространства и капитала П. Бурдьё к его анализу, мы считаем, что с позиции социологии образовательное пространство следует рассматривать как разновидность социального пространства в целом. О социальном пространстве можно говорить и как об объективной социальной реальности, и как о субъективной возможности людей задавать пространственную структуру, то есть устанавливать связи, создавать коммуникации, консолидироваться в социальные и социально-психологические общности, строить жилища – одним словом, формировать необходимую жизненную (социально-пространственную) среду. Социальное (социально организованное) пространство – это форма

¹ Там же. С.82.

² Там же. С.55-56.

взаимодействия социальной и вещно-предметной структуры общества, характеризующаяся объективностью/субъективностью, территориальным распределением населения (групп людей), направленностью и интенсивностью перемещений, социальной дистанцией между социальными общностями, а также между ними и индивидами¹.

В этом же ключе можно рассуждать и об образовательном пространстве, но здесь резко усиливается роль его социального конструирования, объективной возможности для него и субъективной деятельности людей, создающей это пространство в системе общества как один из её важнейших элементов. Образовательное пространство, с одной стороны, отражает некие интересы общества, выступает его определенной моделью, формой и способом социальной жизни, с другой – само оказывает значительное влияние на эффективность социальных процессов. Последнее обстоятельство определяется качеством существующей в обществе доминирующей модели образовательного пространства.

Еще один подход к трактовке образовательного пространства связан с выявлением его места (социальной позиции) в обществе. В данном случае связь между пространством и местом, которая характеризует физическую форму первого, приобретает социальную характеристику. Суть вопроса в том, какую социальную позицию или какое место занимает в обществе образование, какова его роль в этом обществе, какое внимание уделяет образованию государство, как и в чем это выражается.

Социологический анализ позволяет рассматривать образование как фундамент, на котором стоит все здание современного общества, его экономические и политические институты, культура, наука, семья. От качества, прочности фундамента зависит судьба самого дома, его надежность и длительность существования. Не уделят строители (государственные структуры) нужного внимания закладке современного, отвечающего всем необходимым требованиям, фундамента (модернизированного образования), пожалеют на него средства и материалы, решат, что лучше вложить больше денег в красивый фасад и отделку отдельных помещений (к примеру, наиболее важных и престижных образовательных учреждений), – неровен час, может рухнуть и сам дом. И тогда не спасут ни отдельные школы и университеты, ни их красивый фасад. Понимание этой связи и зависимости и есть осознание и осмысление того, что такое образовательное пространство.

Под образовательным пространством целесообразно понимать также взаимосвязь его структур (имеющих объективный характер) и субъектов (социальных общностей и людей, их составляющих). К первым будем относить: а) системы (подсистемы) образовательных учреждений, находящихся и взаимодействующих в рамках какого-либо вида (типа) пространства (например, федерального, регионального и муниципального, районного и городского и др.); б) образовательные стандарты и программы обучения, принятые и действующие в этих учреждениях; в) органы управления образованием на самых разных уровнях (включая управление в конкретных образовательных учреждениях).

Что касается субъектов образовательного пространства, то под ними мы понимаем взаимодействующие образовательные общности. Это особый тип социальных общностей, в самом обобщенном и систематизированном виде включающий в себя общности учащихся и педагогов. При этом первые представлены обучающимися в системах дошкольного, школьного, начального профессионального, среднего профессионального, высшего, послевузовского образования, вторые – общности педагогов в этих же системах. В образе жизни названных социальных общностей образовательная деятельность является основной, доминантной по определению. Помимо них, существует еще целый ряд общностей, в повседневной жизни которых образовательные практики занимают важное место. Можно назвать, к примеру, общности работающих людей, получающих в то же время образование по заочной, вечерней либо дистанционной форме обучения. Очень близки к образовательной деятельности своих детей многие родители, которые держат ее под постоянным контролем и сами, таким образом, косвенно в нее вовлекаются.

¹ Российская социологическая энциклопедия. М., 1997. С.137.

Далее можно было бы говорить о социальных общностях менеджеров в сфере образования, причем самого разного характера – от управленцев образовательных учреждений (учебных заведений) до чиновников муниципального, регионального, федерального уровней. Это тем более важно, что от их деятельности во многом зависит содержание и направленность всего образовательного процесса в обществе.

Эффективность использования образовательного пространства обусловливается характером и особенностями взаимодействия названных выше двух его основных компонентов – структур и субъектов. Очевидно, что они не могут существовать друг без друга и по сути дела «взаимопроникают». Но констатация этого положения отнюдь не свидетельствует о глубине, плотности, результативности взаимопроникновения. К примеру, если мы говорим о школе как об учебном заведении в системе институционального образования (могут быть научные школы, школы творчества и др., здесь термину «школа» придется совершенно другой смысл), то понятно, что пространство ее деятельности есть в первую очередь взаимодействие социальных общностей школьников и учителей. Но какое оно? Чем определяется – авторитарными нормами или принципами сотрудничества и поддержки? Есть ли между этими общностями глубокая взаимосвязь или отношения имеют сугубо внешний, формальный характер: одни пришли на урок, другие его дали?

Подобная логика анализа может быть применена и относительно иных составляющих образовательного пространства. Но здесь возникает вопрос: чем образовательное пространство вообще отличается от единого образовательного пространства? Последнее, по нашему мнению, означает иное, более высокое качество «обычного» образовательного пространства, характеризующееся целостностью, системностью, отсутствием в нем фрагментарности, разобщенности элементов на разных уровнях.

Единое образовательное пространство может быть характерно как для страны в целом, так и для ее регионов, городов и муниципальных структур. Оно предполагает высокий уровень согласованности в управлении образованием, постановку каких-либо общих целей и задач для определенных групп образовательных учреждений и их достижение.

Единое образовательное пространство означает отсутствие каких-либо острых, неразрешимых противоречий, конфликтов между его элементами – как на объективном, так и субъективном уровне. Успехи образования как системы и социального института на объективном уровне, как вида деятельности на субъективном уровне в значительной мере обусловлены наличием/отсутствием единого образовательного пространства.

Роль и значение единого образовательного пространства сегодня настолько признаны, что решение задачи его создания вышло за пределы отдельных стран. Это обстоятельство получило отражение в реализации принципов Болонского процесса, направленного на создание европейского образовательного пространства, которое выступает как определенная новизна единого образовательного пространства. В свете этих принципов и видится основная перспектива развития образования. Так что его будущее неразрывно связано с созданием единого образовательного пространства.

В отличие от понятий «образовательное пространство», «единое образовательное пространство», в литературе совершенно не используется термин «образовательное время», тем более, «единое образовательное время». Возможно, социально-гуманитарное знание когда-либо в дальнейшем обратится к этим понятиям, также как оно недавно сделало это в отношении образовательного пространства и единого образовательного пространства – понятий, которые постепенно становятся популярными и все более широко используемыми. Сегодня еще не пришло время для «образовательного времени» (да простится автору этот каламбур). Но это вовсе не отрицает необходимости обратиться к выявлению смысла связи и единства образования и времени. Для того чтобы рассмотреть поставленную проблему, нужно коротко коснуться вопроса сначала о социальном времени, а затем уже о времени образовательной деятельности. Логика наших рассуждений будет примерно та же, что и в случае с образовательным пространством, которое рассматривалось как составная часть социального пространства. Под социальным временем будем понимать форму бытия социальных общностей,

общества в целом, являющуюся необходимым условием человеческой деятельности, ее структурной расчлененности и исторического развития с учетом продолжительности социальных процессов. Социальное время – это целостное образование, своего рода общий «знаменатель» всех временных характеристик социальных процессов, выступающее как календарное и совокупное время индивида и общества, их ценность и условие бытия.

Существует несколько структур социального времени. Некоторые из них обусловлены спецификой социальной общности, которая выступает в качестве субъекта социального времени. Так, если речь идет об интересующих нас обучающихся (школьника, студентах и т.д.), то основными элементами их социального времени являются учебное и внеучебное (в рамках последнего и свободное) время. Для социальных общностей, занятых в материальном и духовном производстве как основной, доминантной сфере их деятельности, характерны иные элементы социального времени – рабочее и вне рабочее (в рамках последнего и свободное) время. Такая структура социального времени характерна для другого субъекта образования – общности педагогов.

Как отмечалось выше, образование локализовано не только в социальном пространстве, но и в социальном времени. Оно, как и социальное пространство, выступает формой бытия образования, является необходимым условием образовательной деятельности самых разных субъектов, ее структурной расчлененности и исторического развития с учетом продолжительности социальных процессов. В такой трактовке выражено стремление соединить горизонтальный и вертикальный срезы социального времени посредством связи структурного и исторического подходов к образовательной деятельности людей. Локализация образования в историческом и актуальном срезе социального времени неизбежна.

Само социальное время образования может быть рассмотрено как единство целостности и расчлененности. Оно целостно постольку, поскольку образовательная деятельность реализуется в изменениях, характеризующихся временными параметрами – длительностью, продолжительностью, последовательностью, чередованием, ритмом и т.д. Вместе с тем, социальное время образования расчленено, дифференцировано, структурировано. Взять для примера хотя бы время учебного процесса, в котором можно выделить для каждого его субъекта, как минимум, две части, два элемента: время совместного участия в нем обучающихся и обучающихся в рамках формализованных структур (уроки в школе, семинары в вузе и т.д.) и время подготовки к учебному процессу, которое часто рассматривается как время самообразования и педагогов, и учащихся.

Связь образования и времени имеет несколько аспектов. Во-первых, она показывает изменчивость образования во времени, этапы его развития. Во-вторых, она характеризует временные затраты на образование человека, отдельных социальных групп. В-третьих, она показывает удельный вес этих затрат в структуре образа жизни, их соотношение с расходованием времени на другие виды деятельности. В-четвертых, она демонстрирует тенденции возрастания/сокращения временных затрат на образование (самообразование). В-пятых, названная связь заставляет обратить внимание на качество, рациональность и эффективность использования времени, посвящаемого образованию.

Остановимся на этой проблеме более подробно. Она имеет, по меньшей мере, два аспекта – общественный и индивидуально-личностный. Первый аспект касается создания условий для эффективного использования времени в деятельности образовательных учреждений и иных структур, к ним причастных, применительно к субъектам образования, в первую очередь, обучающихся и обучающихся. Не должно быть неоправданных потерь этого времени, к которому следует относиться рационально и бережливо. В этом состоит одна из задач успешной деятельности социального института образования. Другими словами можно сказать, что важнейшие конкретные проявления этой деятельности – организация и контроль над использованием времени на образование в институционализированных структурах.

В повседневной жизни и деятельности образовательных учреждений, педагогов и учащихся это означает, что нельзя опаздывать на занятия, что каждая минута учебного процесса должна быть использована с пользой, что временная структура уроков, лекций, семинаров и

других его форм должна в максимальной степени отражать требования образовательного стандарта, учебного плана и рабочей программы курса. Организация учебного процесса во времени предполагает поиск оптимальной модели часовых затрат при создании как образовательного стандарта, так и учебного плана, составленного на его основе.

Перечень подобных требований к общественной, институциональной организации использования времени на образование может быть без труда продолжен. Однако следует отметить, что эффективность такой организации зависит не только (а иногда и не столько) от управленческих усилий, но и от индивидуально-личностной активности субъектов образования (второй аспект проблемы). Желание и умение ценить время на учебу, самостоятельные занятия (самообразование), стремление к его эффективному использованию, базирующееся на интересе к содержанию образования, не менее важны, чем объективные условия для его успешного освоения. Когда оба этих аспекта «сойдутся», соединятся, можно будет говорить о «едином образовательном времени» в рамках, по крайней мере, какого-то одного учебного заведения. По-видимому, понятие единого образовательного времени может быть применено и к иным, более широким образовательным структурам, нежели конкретное учебное заведение. Оно способно приобретать также и иные значения. В качестве иллюстрации к сказанному можно привести стремление к унификации сроков обучения по различным типам образовательных программ в различных видах образовательных учреждений в системе начального, среднего, высшего, послевузовского профессионального образования.

Рассмотрев порознь сквозь призму социального пространства и времени два способа бытия образования, мы вновь подходим к проблеме осмысления того, что есть его пространственно-временной континуум (первый раз это было сделано в начальной стадии статьи).

Одно из конкретных проявлений связи и зависимости образовательного пространства и времени может быть обнаружено в «зонировании» деятельности образовательных общностей - как во времени, так и в пространстве. Выясняется, что существует несколько «зон» ежедневного учебного времени у учащихся (школьников, студентов средних профессиональных и высших учебных заведений и др.). Так, скажем, одна из зон учебного времени старшеклассников включает в себя время с 8 часов утра до 13 часов дня. Она связана с их определенными пространственными перемещениями – от дома к школе, после школы (домой или еще куда-либо). Территориально эта зона ежедневного учебного времени локализуется в помещении школы. Иные зоны учебного времени характеризуются другими пространственными локализациями. Так, приготовление домашних заданий осуществляется, как правило, дома. Причем временные зоны здесь могут быть самыми разными (днем, вечером, ночью). Пространственно-временное «зонирование» характерно и для деятельности образовательных учреждений. Так, «пространство» любого из них включает в себя зоны, которыми субъекты образования пользуются в специально предназначенное время: аудитории, читальные залы, компьютерные классы, столовые, буфеты, рекреации и т.д. Таким образом, правильнее говорить не столько о пространственных, сколько о пространственно-временных зонах, имеющих место в образовательных учреждениях. По сути дела образовательный процесс в них рассредоточен во времени и пространстве на определенные зоны. Исследование пространственно-временного континуума учебного процесса и подготовки к нему имеет немало практическое значение с точки зрения поиска путей рационализации образовательной деятельности ее основных субъектов. Но дело не только в этом. Сам пространственно-временной континуум образования вписан в более широкий контекст образа жизни социальных общностей, для которых образовательная деятельность является доминантной. И тогда возникает вопрос о соотношении пространственно-временных континуумов всех основных форм и видов деятельности субъектов образования. По-другому этот вопрос может быть сформулирован как необходимость изучения пространственно-временного континуума всего их образа жизни.

Однако есть еще одна важная особенность исследования пространственно-временного континуума образовательных общностей. Она состоит в изучении взаимосвязи и взаимодействия временной и пространственной локализации их деятельности. Эта особенность вытекает из того, что образовательный процесс, в целом образование не ограничивается деятель-

ностью тех или иных его, рассматриваемых порознь, субъектов, а предполагает анализ их взаимосвязи. Каждая социальная общность, обладающая собственной пространственно-временной структурой образовательной деятельности, оказывается связанной не просто с иными общностями, включенными (прямо или косвенно) в процесс образования, но и с их пространственно-временными структурами. Накладываясь друг на друга, пересекаясь, эти структуры создают сложную картину социального, в том числе, и образовательного пространственно-временного континуума каждой социальной общности, общества в целом.

В последние 10-15 лет в понимании пространственно-временного континуума образования происходят важные изменения, которые нельзя не учитывать. Речь идет об особом виде образования, который получил название дистанционного образования. Благодаря развитию Интернета представления о пространственно-временном взаимодействии в сфере образования меняются. По существу происходит «реорганизация» образовательного пространства, поскольку взаимодействовать субъектам образования можно, не отходя от своих компьютеров. Однако меняется восприятие не только пространства, но и времени образовательного процесса, связанное с взаимодействием в режиме on-line. Весь вопрос в том, каковы последствия – и содержательные, и личностные – такого взаимодействия, которое не предполагает ситуации и эффекта соприсутствия субъектов образования. Многими специалистами в области образования, не говоря уже о преподавателях и студентах, именно по этой причине – явного дефицита живого, непосредственного взаимодействия – дистанционное образование оценивается невысоко. В то же время его технологии постоянно совершенствуются, результатом чего является постоянное увеличение численности людей, вовлеченных в этот развивающийся вид образования. Видимо, прошло еще недостаточно времени для сколько-нибудь окончательных выводов о его эффективности. Резюмируя сказанное, отметим, что проблема пространственно-временного континуума образования требует своего постоянного исследования. Происходящие радикальные социальные, научные, культурные, технические, технологические и иные изменения будут каждый раз ставить перед образованием новые задачи, которые в любом случае будут касаться его пространственно-временных характеристик. Их влияние на развитие образования – и в этом состоит наш прогноз – будет возрастать.

*Зборовский Г.Е., д.ф.н., проф., Шуклина Е.А., д.с.н., проф.
Гуманитарный университет (Екатеринбург)*

Информационное общество и образование

В отечественной социологической литературе последних лет активно обсуждаются вопросы модернизации российского образования. Но рассмотрение данной проблематики, по нашему мнению, ограничивается в основном «сегодняшним днем», недостаточно учитывается перспектива становления информационного общества. Как правило, *образование и информационное общество* исследуются порознь и автономно, без попыток выявить их внутреннюю сопряженность, а в чем-то и взаимозависимость. Но, на наш взгляд, понимание их внутренней связи создает дополнительные возможности для углубленных разработок современных проблем образования, понимания направлений его дальнейшего развития.

Напомним, что в отличие от развитого *индустриального* общества, в котором главной задачей является производство товаров, характерная особенность *информационного общества* состоит в производстве и использовании информации на базе компьютерных технологий (что, разумеется, ни в коем случае не отменяет создания товарного разнообразия и изобилия). Это общество, в котором создание и распространение товаров и услуг в решающей степени зависит от производства, обработки и передачи *информации*. Это также общество, сосредоточенное на производстве и широком распространении (потреблении) нового *знания* (Д. Белл). Мы полностью разделяем данную точку зрения известного исследователя, который часто отождествлял информационное общество с постиндустриальным или, по крайней мере, считал его разновидностью последнего¹. Близка к этой позиция, высказанная Э. и Х. Тоф-

¹ Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. N.Y., 1973.

флер¹. Уместно сослаться и на мнение М. Кастельса. Он отмечал, что «в новом, информационном способе развития источник производительности заключается в технологии генерирования знаний, обработки информации и символической коммуникации. Разумеется, знания и информация являются критически важными элементами во всех способах развития, так как процесс производства всегда основан на некотором уровне знаний и на обработке информации. Однако специфическим для информационного способа развития является воздействие знания на само знание как главный источник производительности»².

Итак, выстраивается цепочка «данные – информация – знания». Знание, в которое информация трансформируется благодаря образованию как средству, инструменту этого превращения, является самым подвижным ресурсом, источником обогащения не только индивида, но и общества. *Интеллектуальный капитал* заменяет дорогостоящее оборудование, а «знания уменьшают потребность в сырье, труде, времени, пространстве, капитале и других ресурсах, становясь незаменимым средством – основным ресурсом современной экономики, ценность которого постоянно растет»³. Переход к информационному обществу активно обсуждается в связи с проблемой *глобализации* и возникновения *мирового информационного порядка* – «международной системы производства, распространения и использования информации» (Э. Гидденс)⁴. Р. Мюнх пишет о глобальном информационном обществе как актуальном явлении научно-технической цивилизации, «для которой характерно объединение через информацию – систему единого (единообразного) знания и единой (единообразной) техники»⁵.

С нашей точки зрения, становление и утверждение информационного общества займет целую эпоху. Его «начало» в технологическом плане связано с появлением *компьютерных сетей*, апогеем которых стало распространение с середины 1990-х гг. Интернета. По данным М. Кастельса, если в 1995 г. в мире насчитывалось менее 10 млн. пользователей Интернета, а к концу 2003 г. их стало около 700 млн., то к 2005 г. их количество достигнет 1 млрд., даже если учитывать громадную разницу между развитыми и развивающимися странами⁶. Интернет становится универсальным социальным пространством деятельности и коммуникации.

Переход к информационному обществу связан с резким возрастанием роли, значения и распространения *высшего образования* (поскольку предшествующие высшему ступени образования считаются по определению и умолчанию освоенными). Это приводит к *качественным изменениям социальной структуры*. Британские социологи Д. и Дж. Джери характеризуют информационное общество как базирующееся на производстве нового знания: «основанные на знаниях профессиональные группы и группы занятости все более преобладают в рамках классовых структур этих обществ»⁷.

Итак, говоря об информационном обществе, рассматривая его как следствие глобализации и, вместе с тем, условие ее осуществления, мы имеем в виду один из основных результатов информационной революции, ведущей к *трансформации образа жизни людей*. В этом обществе резко возрастает удельный вес и роль таких видов деятельности, как *образование и самообразование*, поскольку становится очевидным, что именно они обеспечивают превращение информации в знания, которые сами, в свою очередь, могут приводить к их расширению и обновлению, имеющему и индивидуально-теоретические, и социально-практические последствия.

Мы полагаем, что многие *аспекты развития образования* как социального института, процесса, вида деятельности могут быть осмыслены, с точки зрения социологического подхода, только в контексте социального анализа, где решающую роль играет понимание обще-

¹ См.: Тоффлер Э. и Х. Создание новой цивилизации. Политика Третьей Волны. Новосибирск, 1996.

² Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М., 2000, С.39.

³ Тоффлер Э. и Х. Создание новой цивилизации. Политика Третьей Волны. Новосибирск, 1996. С.35.

⁴ Гидденс Э. Социология, М., 1999. С. 508.

⁵ Мюнх Р. Социологический анализ новой диалектики и динамики развития глобального информационного общества // Социология на пороге XXI века: основные направления исследований. М., 1999. С. 51.

⁶ Кастельс М. Галактика Интернет. Екатеринбург, 2004. С. 6.

⁷ Джери Д. и Дж. Большой толковый социологический словарь, М., 1999. Т. 2, С. 57.

ства, его характера, специфики и направленности развития. И главное здесь – понять, что существует высокая вероятность успешного и прогрессирующего развития современного общества в рамках его информационного состояния, где роль образования очень велика. Возникает вопрос: какое образование становится таким фактором, который *может выступить ресурсом информационного общества!* Является ли таковым *современное образование?*

В связи с этим рассмотрим понятие образования, но не традиционно (трактовка понятия «образование» давалась за последние 10-15 лет только в отечественной литературе в десятках монографий и учебных пособий), а под новым углом зрения – соединения *теоретических и практических сторон образования*. В этом плане интересно обратиться к редко используемым понятиям *реального, заявляемого и потенциального образования*¹.

Остановимся на первом из них. *Реальное образование* – то, которое существует сегодня в мире. Понятно, что оно очень разное, причем «разброс» различных его проявлений просто гигантский – от высшей степени элитарного до высшей степени примитивного. Образовательное пространство современного общества напоминает хаотическую смесь различных образовательных систем, структур, которые кажутся упорядоченными, устоявшимися лишь на уровне отдельных стран. В масштабах же человеческого общества мы имеем дело со своего рода «*образовательным винегретом*». Но проблема не только в этом. Главное, что беспокоит всех без исключения исследователей образования, – снижение (некоторые утверждают: недопустимо быстрое) уровня реального образования. Одна из основных проблем, обсуждаемых сегодня повсеместно, – *кризис образования* и пути выхода из него. С позиций социологии образования об этом кризисе свидетельствует всеобщая неудовлетворенность его качеством. При этом под качеством образования понимается совокупность формальных и содержательных характеристик, обеспечивающих эффективное выполнение его основных функций – обучения, воспитания, развития и социализации личности с последующим овладением ею профессией, специальностью, квалификацией.

Снижение в России общего уровня реального профессионального образования, о чем говорят все без исключения исследователи, имеет «надежный фундамент» в виде значительно ухудшающегося качества школьного образования. Исключая талантливых молодых людей, побеждающих на олимпиадах и конкурсах, уровень знаний абитуриентов, поступающих в «обычные» вузы, резко снизился, что, в свою очередь, сказывается на качестве их общей и профессиональной подготовки. К неудовлетворенности качеством образования в нашей стране прибавляется отсутствие связи и зависимости между ним и личными достижениями получающих его людей. Поскольку в образование инвестируются не только (а нередко и не столько) государственные, но и частные средства, и притом немалые, инвесторы вправе рассчитывать на получение «обратной связи», т.е. определенного эффекта от этих вложений, в том числе и экономического. Однако его чаще всего и не достигают.

Поскольку магистральная цель образования с точки зрения его социальных характеристик – это воспроизводство и развитие общественной жизни во всех сферах ее функционирования, нетрудно представить, что государство своей политикой подрывает фундамент собственного существования. Как это ни банально звучит, нет иного пути спасения института образования, кроме превращения его в реальный приоритет общества, в том числе за счет принципиально иной системы финансирования со стороны государства. Без этого «не поднять» ни школу, ни учителя, а стало быть, и все остальное, что стоит за ними дальше, уже в профессиональном образовании. Пока взамен реальной государственной поддержки института образования на государственном же уровне создаются концепции его изменения, которые по-разному называются (сначала – концепция реформирования образования, затем национальная концепция образования, вслед за ней концепция модернизации образования), но имеют общую суть и преследуют единую цель – переложить финансирование образования на налогоплательщиков.

¹ См., например: Шарыгин И. Образование и глобализация. Российское образование в условиях глобализации // Новый мир. 2004, № 10. С. 112.

Рассмотрим вторую разновидность образования – *заявляемое* – то, которое должно прийти на смену реальному в ближайшей перспективе (5-10 лет) и, по определению, преследует цель его совершенствования и улучшения. Заявляемое образование в нашей стране выглядит как модернизируемое образование. Его основные позиции могут быть сведены к четырем: введение единого государственного экзамена (ЕГЭ); внедрение государственных именных финансовых обязательств (ГИФО) для поступающих в вузы; переход к двенадцатилетней школе; присоединение к Болонскому процессу. Сегодня в российском обществе ни одна из четырех позиций не получила массового одобрения. «Провалился» эксперимент с ГИФО в трех регионах страны. Суммы средств, посланные «вдогонку» за поступившими абитуриентами в вузы этих регионов, оказались значительно меньше реальных затрат. Во многих вузах страны хотят принимать на учебу реального, «увиденного» и «услышанного» абитуриента. Переход к двенадцатилетней школе откладывается в силу неподготовленности к нему, особенно в таком вопросе, как подготовка новых учебников. Объективно ситуация развивается так, что результатом заявляемого образования было каждый раз ухудшение реального. В стране на разных уровнях существует неявное сопротивление попыткам трансформаций образования; характерно желание ничего не менять в этой сфере, дать некоторое время для того, чтобы процессы в ней устоялись и «отстоялись». Эти ориентации нетрудно понять, поскольку всё в образовании стало настолько зыбким и переменчивым, настолько часто меняются установки «наверху», что нет возможности проверить эффективность сделанного, убедиться в результативности одних инноваций, необходимости отказа от неработающих методов обучения. Между тем, «суета сует» в социальном институте образования категорически противопоказана его природе, суть которой – в определенной стабильности, устойчивости, даже некотором консерватизме.

Теперь обратимся к позиции, которая связана с присоединением к Болонскому процессу. Если первые три отмеченные выше позиции модернизации образования имеют внутрисистемный характер, то четвертая приобретает европейское значение. В соответствии с

Болонской конвенцией предусматривается реализация к 2010 г. четырех основных направлений: переход на двухуровневую структуру высшего образования (бакалавриат и магистратура); введение системы легко сравнимых академических степеней за счет внедрения единого приложения к диплому; принятие единой системы учета трудоемкости учебной работы в кредитах; повышение мобильности студентов и преподавателей вузов. Вхождение России в Болонский процесс предъявляет ряд новых требований к развитию высшего образования в стране. Поскольку оно – часть формирующейся в Европе единой образовательной системы, основанной на общности принципов ее функционирования, постольку надо учитывать их в той мере, в какой это необходимо для его официального признания в Европе. По нашему мнению, это означает, с одной стороны, учет лучших достижений в организации высшего образования ряда европейских университетов, с другой – сохранение традиций отечественного высшего образования, в первую очередь его фундаментальности и глубины. Самый бесперспективный путь – полное и бездумное принятие всего того, что имеется в европейском высшем образовании.

Российское высшее образование имеет ряд достоинств, доказательством которых является успешная работа за рубежом многих выпускников отечественных вузов. Его ценят за *фундаментальную общенаучную и профессиональную подготовку* кадров специалистов.

Согласиться со всеми положениями Болонского процесса означает неминуемую утрату многих из достижений отечественного высшего образования. Нужна скрупулезная работа на всех уровнях вхождения в Болонский процесс по отстаиванию этих достижений. Необходимо, во-первых, тщательное изучение этого опыта в каждом виде образования (для нас особенно значимо социологическое образование), который пока не очень хорошо известен. Во-вторых, обсуждение и отбор силами научной и педагогической общественности лучших достижений европейского высшего (в том числе социологического) образования.

Ни реальное, ни заявляемое образование (как в российском, так и в европейском вариантах) не выступают, по нашему мнению, действительным ресурсом информационного обще-

ства. Таковым может стать только *потенциальное образование*. Под ним мы будем понимать качественно отличное от реального и заявляемого образование, которое отдалено по времени от последнего на такой же порядок лет (5-10 лет) и определяется рядом характеристик – социального и индивидуально-личностного, содержательного и формального плана.

Говоря о *содержательном* аспекте потенциального образования, мы имеем в виду прежде всего *иной характер знания*, предлагаемого обществом, его учебными заведениями. Оно должно существенно измениться в сторону приближения к современной науке и по содержанию, и по языку и форме подачи. Назовем это знание *образовательным*.

Это особый вид знания, не являющийся ни научно специализированным, ни обыденно-житейским. Знание, которое транслирует педагог (учебник) и интериоризирует учащийся, не является в полной мере научным, поскольку требует некоторого «упрощения», определенной редукции и адаптации к познавательным возможностям различных категорий учащихся. В то же время оно содержит в себе черты доступного знания и, что особенно важно, языка, с помощью которого образовательное знание транслируется,

В реальном обучении содержание *образовательного знания* подвергается серьезной критике за отдаленность от современных достижений науки и неумение предложить соответствующий язык их подачи, что не способствует повышению интеллектуальной привлекательности процесса образования. Речь здесь идет и о деятельности педагогов, в большинстве плохо осведомленных о новейших достижениях науки в области преподаваемой дисциплины, и об учебниках, немногие из которых ориентированы на усвоение современного знания. В этом плане возможны позитивные изменения в заявляемом образовании. Для этого нужны серьезные сдвиги в качестве преподавания на всех уровнях и учебной литературы. Решение этих задач характеризуется разной степенью осуществимости. Если подготовка учебной литературы требует большого напряжения интеллектуальных сил сравнительно незначительной части ученых и педагогов-новаторов, то качественное изменение характера и содержания обучения вряд ли является реальной задачей в обозримом будущем. Нужно поколение педагогов, иначе подготовленных и имеющих принципиально иной статус в обществе (что включает в себя условия жизни, оплату труда, отношение государства и др.).

Одним из основных инструментов решения проблемы нового образовательного знания станет *всеобщая компьютеризация образования и внедрение соответствующих информационных технологий*. Ясно, что временные границы заявляемого образования недостаточны для осуществления поставленных задач. Для этого понадобятся иные сроки, более мощные технические и интеллектуальные средства, что будет связано с переходом от заявляемого к потенциальному образованию. Нужны иная идеология и методология образования, изменение его парадигмы. По нашему мнению, современное образование в его реальном и заявляемом виде постепенно исчерпывает свой ресурс.

У классического образовательного учреждения и его центральной фигуры – педагога в связи с возникновением и широким распространением новых информационных, прежде всего, компьютерных, технологий появится мощный конкурент в виде *самообразования*. Сформировавшись в «чреве» образования, а затем превратившись в самостоятельный вид деятельности, самообразование «заставит» меняться всю систему образования. Последняя будет стремиться к своеобразному «гомеостазису» в ситуации взаимодействия с самообразованием. Лишившись самообразовательной активности в условиях усиления роли компьютерных (в том числе образовательных) технологий и распространения Интернета, система образования будет искать новые пути самосохранения (как любая относительно закрытая форма социального института).

С другой стороны, *объективные тенденции актуализации самообразования будут все увереннее пробивать себе дорогу*. Необходимость уметь добывать материал заставит индивида апеллировать все больше к различным формам самообразования, нежели к взаимодействию с образовательным учреждением и его педагогами. Индивидуализация образа жизни человека в рамках социальной среды (ближней и дальней) совпадает с его тягой к самообра-

зованию, ибо последнее и есть возможность остаться наедине с тем знанием, которое человек выбирает и в котором нуждается.

Совмещение общественных (социальных, экономических, информационных и др.) посылок развития образования с индивидуально-личностными потребностями людей в самообразовании убеждает нас в том, что о нем следует говорить как о явлении глубоко социальном. Самообразование связано не только, а в ряде случаев и не столько с образованием, сколько с информационным обществом. Социальная обусловленность его происхождения и развития оказывает все более глубокое влияние на развитие общества в целом, выступая условием формирования у людей нового отношения к информации, знанию, коммуникации, т.е. основным компонентам информационного общества. Говоря о последнем, будем иметь в виду превращение образования для многих категорий людей из ценности *инструментальной*, как средства достижения целей, в ценность *терминальную*, означающую достижение иных целей – повышение уровня культуры, удовлетворение потребностей в получении нового знания, самореализации, самоутверждении, появлении новых референтных групп с выраженной интеллектуальной направленностью деятельности и др.

В информационном обществе сфера знания – ось, вокруг которой «организуются» новые технологии, экономический рост, социальная стратификация. Эти компоненты информационного общества требуют трансформации образования; более совершенных его технологий, роста экономической и социальной эффективности, направленности на появление новых слоев, для которых «работа со знанием» (читай: «работа сознанием», мыслительная творческая деятельность) станет доминантой образа жизни. Суть этих изменений, как нам кажется, лежит в плоскости постепенного смещения соотношения «образование – самообразование» *в сторону доминирования последнего*.

Поэтому отчетливее проявится направление изменений, в рамках которых самообразовательные процессы, протекающие стихийно, станут обретать более осознанные и рационально организованные формы, а самообразование в качестве неотъемлемой творческой составляющей деятельности человека будет постепенно занимать господствующие позиции, вытесняя рутинные действия. Подобные трансформации связаны с проникновением новых информационных технологий в жизнь общества, социальных групп и индивидов.

С позиций исследования образования и самообразования эти технологии могут трактоваться в широком и узком смыслах. В первом они представляют собой способы и методы деятельности человека (социальных групп, слоев, общностей), базирующиеся на производстве, воспроизводстве, распространении и потреблении информации (знаний) с целью достижения поставленных целей и задач. Это «способы сообщений сведений об окружающем нас мире, отношениях между людьми, о развитии социальных процессов, условиях жизнедеятельности, общественном положении индивидов и социальных групп»¹.

В указанном смысле любые технологии образования и самообразования были и продолжают оставаться информационными. Однако сегодня доминирует иное (узкое) понимание информационной технологии. Так, Э. Гидденс относит к ней «виды технологий, в основе которых лежат информационные процессы и использование микросхем»² Развитие информационных технологий связывается с компьютерами, электронными средствами связи, автоматизированными системами обработки данных³.

Использование именно таких технологий имеется в виду, когда мы говорим о развитии образования и самообразования в информационную эпоху. Если предшествующие информационной эпохи породили и сформировали «книжную» культуру, то сейчас в развитых странах, осуществляющих переход к информационному обществу, происходит распространение «экранной культуры». На смену «галактике Гуттенберга» приходит «галактика Интернета». Если «книжный» тип образования и самообразования реализуется в рамках взаимодействия с педагогом, книгой, печатным либо письменным текстом, то «экранный» тип предполагает

¹ Социальные технологии. Толковый словарь, М. - Белгород, 1995. С. 49.

² Гидденс Э. Социология, М., 1999. С. 682.

³ Там же, с. 278.

комплексный вид коммуникации. Экран компьютера позволяет осуществить текстовую, графическую, аудиовизуальную, межличностную образовательную и самообразовательную деятельность. Интернет, хранящий большой объем информации, способный быстро ее преобразовать, найти нужное в ее океане, становится универсальным средством образовательной и самообразовательной деятельности. Новейшие информационные технологии трансформируют способы реализации образования и самообразования, обеспечивая доступность информации, облегчая ее поиск, предоставляя инструментальные средства работы с ней; логические, математические, статистические и др. Благодаря комплексному использованию этих средств создаются условия для творчества, оптимизируются возможности и расширяются границы образовательной и самообразовательной деятельности.

В заключении еще раз отметим, что в традиционных трактовках информационного общества зачастую упускался один из важнейших элементов – *образование и его составная часть – самообразование*. Авторы стремились показать, что новые информационные и коммуникативные средства меняют принципы организации и функционирования образования. С помощью этих средств оно в качестве активной составляющей внедряется в любой вид деятельности. Компьютерные технологии обеспечивают доступность и разнообразие информации, активизируют образовательные и самообразовательные процессы, сопутствующие производственной, научной, управленческой, бытовой, досуговой и любой другой деятельности.

Можно предположить, с известной долей условности, что образовательной сфере предстоит *новая институционализация*. Это обусловлено тем, что базовая система образования перестанет играть прежнюю роль, сроки обновления фундаментального образования резко сократятся, а необходимость в таком обновлении значительно возрастет, что будет сопряжено с *переносом акцентов с образовательной деятельности на самообразовательную активность*.

Вместе с тем просматривается *противоречивая природа образования и особенно самообразования в условиях перехода к информационному обществу*. С одной стороны, этот последний вид деятельности свободен и демократичен, поскольку является следствием действительного выбора субъекта самообразования, оказывающегося наедине лишь с информацией и не испытывающего никаких воздействий извне, С другой – названный вид деятельности не свободен в полной мере от информационной зависимости, поскольку существует такое явление, как *власть и контроль над информацией*. В любом случае, как бы ни рассматривалась «власть» людей над информацией, знанием и образованием (включая самообразование) либо, наоборот, «власть» названных элементов информационного общества над людьми, образование выступает *одним из наиболее значимых ресурсов этого общества*. Реформируясь, модернизируясь, трансформируясь из реального в заявляемое, из заявляемого в потенциальное образование, последнее само станет рано или поздно (лучше раньше!) реальным (а не виртуальным) элементом информационного общества.

Зеер Э.Ф., д.п.н., проф. РГППУ (Екатеринбург)

Проектирование профессионально-образовательного пространства субъекта

Использование пространственных представлений при рассмотрении тех или иных процессов, как правило, связано с необходимостью удержания целостности их описания в тех случаях, когда однозначность каузальности является фактором ограничивающим возможности их изучения или управления ими. В настоящее время во все более явственном виде оформляется отчетливое понимание ограниченности представления об образовании, вообще, и о профессиональном образовании, в частности, как о нормативно определенном канале, двигаясь вдоль которого субъект приобретает необходимые свойства (качества). При этом допускается, что образуемый субъект в каждой точке своего движения может изменить направление, определяя тем самым свою индивидуальную образовательную траекторию. Для описания такого движения линейные представления об образовании недостаточны и поэтому необходимо воспользоваться пространственными, которые, в свою очередь потребуют такого подхода к проектированию образования, использование которого позволило бы учесть не-

определенность ситуации и множественность возможных выходов из нее, что существенным образом отличается от традиционного проектирования. Далее мы попытаемся представить возможности и ограничения пространственных представлений, описывающих сферу профессионального образования и те требования к его проектированию, которые появляются в связи с их применением.

Понятие «пространство» используется во многих науках, как естественных (физическое, географическое и др. пространства), так и гуманитарных (социальное, экономическое, политическое и др. пространства). Оно достаточно универсально и удобно для описания различных предметных областей, поскольку в нем появляется возможность зафиксировать единство разнокачественных явлений в целостности мира. Различные предметы, явления и процессы образуют целостность, становятся единством на том основании, что находятся вместе, в одном пространстве. Их совместное нахождение определяется не только и не столько сущностным, внутренним единством, сколько относительно внешним взглядом, способом презентации их действующему субъекту. Однако сопряженное рассмотрение различных явлений действительности, объединение их вместе, расположение их в некотором пространстве дает возможность увидеть их по-новому, в иных связях и отношениях, а потому приблизиться к пониманию как сущности вещей, так специфики их места в жизнедеятельности человека.

В психолого-педагогических исследованиях как отечественных, так и зарубежных понятие «пространство» с различного рода определяющими словами (воспитательное, образовательное, семантическое и т.п.) используется достаточно широко. Вместе с ним часто упоминаются семантически близкие понятия «среда», «положение», «окружение», «место» и некоторые другие. Но – по большей части – в тех исследованиях, где используется понятие «пространство», оно специально не обсуждается как методологическая и теоретическая проблема. В результате понятие «пространство» зачастую определяется через понятия «системы», «среды», «окружения» и т.п. Подобная нечеткость в исходных позициях затрудняет понимание и оценку как возможности практического использования результатов исследования, так и видения их перспективы. Данное обстоятельство является одной из причин предпринятой нами попытки специального обсуждения понятий «образовательное пространство» и «профессиональное образовательное пространство».

Пространство как предпосылка «существования-вообще» является первофеноменом. Еще И. Кант писал о том, что «пространство – необходимое представление и a priori.... Никогда невозможно составить представление о том, что нет пространства...»¹. Пространство является, таким образом, абсолютной абстракцией, за ним нет больше ничего, к чему его можно было бы возводить. Суть пространства можно выявить только из него самого. Поэтому пространство достаточно универсально и удобно для описания различных предметных областей, поскольку оно исходно, т.е. в нем можно зафиксировать единство разнокачественных явлений в целостности мира.

Процесс выявления сути предметно-конкретного пространства (социального, образовательного, экономического и т.п.) может быть осуществлен только на основе и благодаря наличию существующего исходного и нерасчлененного чувства пространственности. В связи с этим пространство рассматривается как результат деятельности субъекта, ее продукт, представляющий собой расчленение единого чувства пространственности, его объективацию в процессе культурогенеза. Такой подход к пониманию пространственности открывает возможности для рассмотрения пространства не просто как пространства тел (например, физическое пространство), а как пространство процессов и связанных с ними понятий, взятых вместе с их практической реализацией и осмыслением.

В рассмотрении понятия «пространство» мы исходим из того, что субъект и объект изначально не могут существовать друг без друга, а сопрягаются в деятельности, образуя феноменологическое единство. Пространство внешних – по отношению к субъекту – вещей должно быть обязательно связано с его мыслями о них. Таким образом, пространство образуется не только вещами, но и их смыслами. Пространственные понятия складываются в ре-

¹ Кант И. «Критика чистого разума». М., 1994. С.24

зультате смыслового раздвоения исходно нерасчлененного ощущения пространственности, где ему соответствует четверка базовых понятий: «территория», «район», «место» и «пространство». «Территория-район» и «место-пространство» представляют собой полюса различных осей культурогенеза, соответствующих двум взаимодополняющим принципам деятельности пространственной практики человека. Первый принцип связан с осуществлением аналитико-синтетической деятельности, второй – с ее осмыслением, т.е. с деятельностью по смыслополаганию (пониманию). Понятия «территория» и «район» логически описывают мир, а «пространство» и «место» являются предпосылками возможности рассуждений о территориях и районах.

Рассмотрение системы этих понятий с философско-методологических позиций приводит к тому, что «пространство» может быть поставлено в соответствие общему, «место» – частному, «территория» – целому, «район» – части. Эти четыре элементарных понятия в своем единстве образуют матрицу пространственности – исходную структуру пространственного мышления человека.

В понятие «образование» заключен двоякий смысл. Во-первых, это – образование в смысле разворачивающегося формирования. Во-вторых, «образование» «образует» (формирует в соответствии с предзаданным образом), исходя все время из «предвосхищающего соразмерения с некоторым определяющим видом, который поэтому называют «про-образом». «Образование» есть вместе и формирование, и руководство определенным образцом»¹. Про-образ человека задается совокупностью доступных ему способов взаимодействия его с окружающей действительностью, т.е. доступной ему культурой, точнее: культурной средой, его окружающей. Таким образом, ощущение пространственности в сфере образования связано с формой всех явлений присвоения индивидом современной ему культуры как обобщенных способов взаимодействия человека с действительностью и самим собой. Это дает возможность говорить о «культурной (профессиональной) среде» и «положении» человека в ней, а также о тех смыслах, которые появляются в связи с определением человеком своего «места» в «пространстве» своей жизнедеятельности.

Понятие «профессиональная среда» и «окружение» представляют собой то, с чем непосредственно или опосредованно (с помощью каких-либо средств) соприкасается образуемый. От его положения зависит окружение, которое является частью среды, но не сводится к ней.

Пространство непосредственно связано с представлением о месте. Место рассматривается как «место обитания», некая точка пространства, где все «приготовлено и допущено» (по М. Хайдеггеру) для существования субъекта. Идея места связана с обитанием, его главная функция – проживание. Поэтому место рассматривалось как потенциальное жилище, которое может вместить человека, наполнить смыслом его жизнь. Место как знак, обозначающий смысл обеспечивает функцию смыслопорождения. Таким образом, отмечая, обозначая пространство, мы фиксируем влияние, выясняем смысл окружения для человека. Пространство обретает действительность в сопряжении с вещественностью человеческого бытия. Действуя, человек создает «местность» (совокупность мест) и тем самым задает качественность пространству. При таком понимании пространство – это действительное воплощение мест, которые дают возможность способностям человека осуществляться (обретать действительность) и тем самым жить (представление о «человеке на своем месте»).

Понятия «профессиональное пространство», «профессиональное место», «профессиональная среда», «профессиональный статус (положение)» составляют тетраду пространственных понятий, с помощью которой можно описать индивидуальный профессионализм, тесно связанный с практиками профессионального образования, включающими как обучение профессии, так и жизнь в ней. Пару «профессиональная среда – положение» можно представить в виде оси профессиональной культуры, а «пространство – место» – ось смыслов ее освоения индивидом. Двигаясь вдоль первой, человек осваивает профессиональные знания и умения, а движение по второй направлено на их осмысление, дающее возможность человеку проникнуть (простроить) в связь профессиональной культуры с его собственным существованием.

¹ Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. М., 1993. С.350

Занимая определенные положения в профессиональной образовательной среде, человек усваивает соответствующие им знания. Связывая эти знания со своим местом, своим представлением о себе, человек понимает их – знания обретают для него смысл. В процессе понимания что-то добавляется от себя, доопределяется. Это требует специфических усилий.

В психологии различают два принципиально различных типа деятельности. Первый связан с освоением норм и способов взаимодействия с действительностью, а второй направлен на овладение способами взаимодействия с другими людьми. В онтогенезе каждая из этих деятельностей поочередно занимает ведущее положение. Таким образом, сначала присваиваются знания и умения, а потом выясняется, зачем они нужны с позиций представления о человеческом существовании. Ведь человек как человек не мыслим без других людей, без других он не может оставаться и тем более стать человеком. Точка пересечения этих деятельностей означает совпадение знания и смысла, т.е. возникновение понимания, чем дальше от этой точки по оси «среда-положение», тем более далек субъект от соответствующих знаний. Чем дальше от пересечения по оси «пространство – место», тем менее понятен их смысл, тем дальше они от смыслового мира человека. Приведенные выше представления согласуются со схемой бытия М. Хайдеггера, которая соединяет в себе четыре мировые силы: земное и небесное, божественное и смертное. Ось «земное – смертное» соответствует оси «среда – положение»; а на оси «божественное – небесное» происходит порождение смыслов, благодаря встрече с божественным или небесным. Поэтому смыслы не даны в природе, а изобретаются самим человеком¹. Единство этих четырех сил М. Хайдеггер и называл топосом, в котором, согласно этимологии, сосредоточена целостность и пространственность.

В качестве смыслопорождающего фактора развивающего образования выступает *образовательное пространство* – особый социокультурный феномен, объединяющий систему непрерывного образования, различные виды ведущей деятельности и субъектов образования. Эти структурные составляющие пространства можно представить в виде трех векторов-координат:

- субъекты развития, к которым относятся школьники, учащиеся учреждений начального и среднего профессионального образования, студенты высшей школы, специалисты, профессионалы и суперпрофессионалы;
- система непрерывного образования, составляющими которой являются общее образование, допрофессиональная (профильная) подготовка, начальное и среднее профессиональное образование, высшее и последипломное образование;
- многоплановые виды ведущей деятельности, которые выполняют личностно-развивающую функцию (учебно-познавательная, учебно-профессиональная, профессионально-образовательная, нормативно заданная, продуктивно-профессиональная, творчески ориентированная).

Выделенные нами координаты являются смыслообразующими характеристиками одного из возможных вариантов образовательного пространства. Объединение в одно пространство этих трех объективно воспроизводящихся и развивающихся факторов позволяет рассматривать образовательное пространство как развивающееся.

Развивающееся образовательное пространство – система психолого-педагогических уровней непрерывного образования, развивающихся видов деятельности и субъектов личностного и профессионального развития три структурные составляющие выступают в качестве векторов-координат, образующих прямоугольное (евклидовое) пространство. Функционирование данных структурных составляющих в режиме взаимодействия образует открытое, воспроизводящееся и развивающееся образовательное пространство. В качестве детерминант развития выступают конструкторы векторов-координат, образующих образовательное пространство. Это пространство характеризуется тремя состояниями:

1. *Взаимосогласование, взаимодействие, взаиморазвитие* векторов-координат придают стабильность, равновесие, устойчивость образовательному пространству и процессам, про-

¹ Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. М., 1993.

исходящим внутри него. Возникающие флуктуации не разрушают целостности пространства, в рамках которого происходит развитие и субъектов образования, и самой системы образования, адекватной требованиям общества и социально-экономическим условиям. Эволюционное развитие обеспечивается инновационными преобразованиями.

2. Дезинтеграция, рассогласование компонент образовательного пространства нарушают его определенность, устойчивость и равновесность, что приводит к возникновению сильных флуктуации и образованию моментов неустойчивости, возникновению точек бифуркаций. Разрушение сложившейся устойчивости и динамического равновесия, возникновение возмущающих пространство внешних (социально-экономических, научно-технологических) и внутренних факторов (противоречий, кризисов, иррациональных тенденций) приводят к образованию открытого образовательного пространства и критических точек развития. Наступает время реформ и революционных преобразований.

3. Самоорганизация, спонтанный поиск взаимосогласования всех компонентов векторов-координат образовательного пространства приводят к избирательному функционированию открытого пространства в режиме взаимодействия его компонент. Происходит установление состояния динамического равновесия. Развитие приобретает эволюционный характер. Стабильность пространству придают нормосообразные положения документов, регламентирующих функционирование в режиме взаимосогласования компонент образовательного пространства.

На смену последнему состоянию вновь приходит относительно равновесное состояние. По существу, образовательное пространство характеризуется тремя состояниями: относительно стабильным, дезинтегративным, самоорганизующимся. Факторами, обуславливающими нарушение эволюционного развития и динамического равновесия образовательного пространства, выступают кардинальные изменения политической доктрины общества, социально-экономических условий, научно-технологический прогресс. Можно допустить, что внутри образовательного пространства периодически возникают «тектонические» противоречия, которые порождают инволюционный «взрыв», дезинтегрирующий взаимодействие ведущих компонент векторов развития пространства.

Периодичность трансформации образовательного пространства сложно прогнозировать, но можно предвидеть приближение дезинтеграционных процессов и вовремя принимать превентивные меры по охране образовательного пространства. К смыслообразующим характеристикам развивающегося пространства относятся следующие:

- взаимосогласование, взаимодействие векторов-координат (компонент) придают стабильность, устойчивость образовательному пространству, характеризующуюся флуктуациями, не разрушающими целостности всего пространства, в рамках которого происходит развитие и субъектов образования, и самой системы образования, адекватной требованиям общества;

- рассогласование компонент образовательного пространства нарушает его сложившуюся устойчивость и равновесность, что приводит к возникновению сильных флуктуации и образованию моментов неустойчивости компонент (систем) – точек бифуркаций. Разрушение сложившейся устойчивости и динамического равновесия ведет к образованию открытого образовательного пространства и критических точек развития. Дальнейшая эволюция неравновесного открытого образовательного пространства определяется его способностью к самоорганизации;

- открытость образовательного пространства обуславливает избирательность и возможность спонтанного «беспредельного» развития субъектов образования;

- интегрирующим фактором взаимодействующих компонент образовательного пространства выступает ценностно-смысловая направленность, обуславливающая ансамбль возможностей развития всех трех структурных составляющих пространства;

- механизмами самоорганизации открытого, динамического образовательного пространства выступают дестабилизация сложившейся образовательной системы, конверсионное взаимодействие компонент, селективность, точки бифуркации;

- открытое образовательное пространство является фактором развития как образования, так и личности обучающихся;
- индивидуальное развитие субъектов образования детерминировано преодолением внешних и внутренних барьеров и имеет свои пределы.

В реальной образовательной практике ось порождения смыслов часто теряет свою определенность. Она не определяется от оси «среда – положение», как бы склеивается с ней. Это приводит к формализму усвоения знаний, поскольку их содержательный аспект вытесняет смысловой. Вопрос «Для чего мне это знание?» считается не уместным, а порой даже глупым. Однако без ответа на него мы не сможем выйти в образовательное пространство, а будем пребывать в образовательной среде, без разбора присваивая все, что может встретиться.

Вхождение в профессиональное образовательное пространство обеспечивает процесс становления профессионала, в ходе которого его выявляющаяся сущность воплощается в некотором образе, соответствующем тем социально-экономическим условиям, в которых осуществляется процесс его становления. Итак, структура и содержание профессионального образовательного пространства, обеспечивающего формирование профессионализма, определяются и существующим положением дел в обществе, и перспективами его развития.

Профессионально-образовательное пространство определяет профессиональное развитие личности. *Профессиональное развитие* – это изменения психики в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной, трудовой и профессиональной деятельности¹. Объектом развития выступает субъект деятельности. Факторами детерминирующими его развитие является социально-экономическая ситуация и ведущая деятельность; вначале учебно-профессиональная, затем профессионально-образовательная и наконец профессиональная. Профессиональное развитие человека происходит при его взаимодействии с миром профессий. Его особенностью является произвольная регуляция своих действий и поступков.

В зарубежной психологии представлены различные теории профессионального развития. Все их многообразие можно свести к четырем направлениям: дифференциально-диагностическому; психодинамическому; теории решений; теории развития².

Профессиональное становление – это целеустремленное, прогрессивное изменение личности в процессе ее саморазвития и самоактуализации при освоении и продуктивного выполнения (развивающейся) профессиональной деятельности. Тематическим ядром этого открытого процесса являются саморазвитие и самоактуализация. Саморазвитие рассматривается в психологии как фундаментальная способность человека становится и быть подлинным субъектом своей профессиональной жизни. Это процесс обогащения личности в ходе выполнения различных видов целесообразной деятельности, имеющей для нее личностный смысл, а само выполнение реализуется в индивидуальном стиле. Самоактуализация – это потребность личности к возможно более полному выявлению, развитию и реализации своего потенциала. Потенциал при этом понимается, не только как биологически – обусловленные ресурсы, а, прежде всего, как произвольно возобновляемые, то есть направляемые самой личностью, ориентированной на профессиональное становление. Самоактуализация направлена на раскрытие потенциала личности: биологического, психического, социального и творческого.

В качестве объекта профессионального становления выступает личность, которая становится также фактором, основной причиной профессионального саморазвития. Источником развития становятся многоплановые виды взаимосвязанных деятельностей, «консолидирующихся» вокруг профессии. Можно сказать, что ведущая деятельность приобретает характер *многомерного профессионально-образовательного пространства*, образование и развитие которого определяется личностью, в процессе взаимодействия с работниками производ-

¹ Трудовая деятельность – целесообразная деятельность по созданию материальных и духовных благ. Профессиональная деятельность – её определенный вид, требующий специальных знаний, компетенций и качеств.

² Кондаков М.И., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития. //Вопр. психологии. 1989, № 5. С. 158-164.

ственной группы. Отличительной особенностью профессионального становления личности является саморегуляция своей деятельности и поведения¹.

Профессионализм представляет собой некоторую совокупность качественных характеристик, обладание которыми делает субъекта профессионалом, т.е. человеком способным к определенной деятельности, результаты которой способны удовлетворить потребности прежде всего других людей. В этом смысле результат деятельности отчуждается от деятеля и тем самым связывает его с другими людьми (потребителями), делая его необходимым для них и тем самым для общества в целом.

Таблица 1

Смыслообразующие характеристики ключевых понятий профессиологии

Смыслообразующие характеристики	Ключевые понятия	
	Профессиональное развитие	Профессиональное становление
Объект развития	Субъект деятельности	Личность
Детерминация развития	Социальная ситуация и ведущая деятельность	Многоплановые взаимосвязанные виды социально-профессиональных деятельностей
Источники развития	Взаимодействия субъекта с миром профессий	Саморазвитие и самоактуализация в многомерном профессионально-образовательном пространстве
Психическая регуляция	Произвольная регуляция своих действий и поступков	Саморегуляция своей деятельности и поведения

В основе появления профессионализма лежит разделение труда, который может быть интегрирован и может обеспечить жизненную целостность субъекта с помощью экономики. Экономика, являясь рефлексивно-рациональным контуром, обеспечивает согласованность различных видов профессиональной деятельности. Таким образом, источник возникновения потребности в тех или иных профессиях необходимо искать в этом контуре, своеобразии которого определяется спецификой той картины мира, которая характерна для большинства членов общества. Получается так, что потребность в том или ином виде деятельности на благо общества (профессии) выявляется не только и не столько в сегодняшнем состоянии общества и экономики, сколько в представлениях людей об их желаемом будущем.

В условиях простого воспроизводства, по К. Марксу, или формально управляемого развития, будущее и настоящее каузально связаны и, следовательно, предсказуемы, а потому потребность в профессионалах довольно легко спрогнозировать. Существующая профессиональная структура общества и профессиональное образовательное пространство изоморфны и при этом довольно устойчивы. Поэтому проектирование профессионального образовательного пространства (или процесса, в этом случае это одно и то же) может быть осуществлено в рамках традиционной парадигмы, реализация, которой предполагает анализ существующих профессий, выделение необходимых для их реализации знаний, умений и навыков и подготовки всего этого для трансляции в рамках специально организованного образовательного процесса.

В настоящее время, в условиях довольно резких перемен в социально экономической жизни страны попытки прогноза, основанные на изучении и экстраполяции существующего положения вещей, не всегда эффективны, т.к. в социально-экономической жизни имеются тенденции различного уровня как проявленности (например, «слабые сигналы») в настоящем, так и возможности влияния в будущем. Учет данного обстоятельства при проектировании подготовки профессионалов или профессионального образовательного пространства влечет за собой необходимость пересмотра прежнего понимания профессионализма. Классический профессионализм предполагал, во-первых, свободное владение ЗУНами, необходимыми для реализации той или иной профессиональной деятельности; во-вторых, принадлежность к профессиональному сообществу через присвоение его ценностей; в-третьих, ответ-

¹ Профессиология – (комплексная) научная дисциплина, находящаяся на стыке философии, социологии и психологии, изучающая закономерности и механизмы профессионального становления личности.

ственность за качественное разрешение профессиональных проблем; в-четвертых, выделение и удержание собственного предмета деятельности, верность этому предмету.

В настоящее время, при недостаточно полной определенности (это то, к чему должно готовить образование в соответствии с концепцией его модернизации до 2010 г.) в условиях нынешнего профессионального образования достижение высокого уровня профессионализма, в приведенном выше его понимании, довольно проблематично. Более того, даже состоявшиеся профессионалы сегодня испытывают кризис, не всегда понимая как им реализовать свой профессионализм («что, где, как и в качестве кого целенаправленно действовать»¹). Сформировавшееся к настоящему времени классическое понимание профессионализма обусловлено целым рядом факторов, говорить о наличии которых в нынешней ситуации весьма проблематично.

Во-первых, предмет деятельности профессионала долгое время был достаточно устойчив, а ее результаты востребованы со стороны общества. Предметы деятельности изменялись эволюционно, постепенно, при этом изменения не касались ключевых моментов. Производственный цикл сохранялся и это давало возможность как удерживать рамки профессиональной деятельности, так осуществлять постепенную переподготовку профессионалов. Резкие изменения, связанные с НТР и тотальной информатизацией среды обитания привели к расширению сферы потребления и, следовательно, к резкому увеличению числа возможных профессий и смежности предметов деятельности. Расширившийся предмет деятельности человеку стало трудно удерживать в целом. Как следствие, это приводит к деградации профессионального пространства и превращения его в пространство жизнедеятельности, когда каждый сам себе становится профессионалом.

Во-вторых, потребность общества в тех или иных профессионалах долгое время была достаточно устойчивой. Вход и выход в профессиональное сообщество, где поддерживалась определенная норма деятельности, был регламентирован. Существовала специфическая система воспроизводства профессиональных кадров. В настоящее время намечаются тенденции, когда потребность в профессионалах в большей степени определяется текущими задачами в рамках того или иного проекта, где предполагается реализация конкретных функций, имеющих межпрофессиональный характер. Это приводит к изменению норм профессиональной деятельности, когда в группу, реализующую проект, привлекаются люди не столько по объективно профессиональным характеристикам, сколько по субъективному отношению. Вместо длительной подготовки кадров осуществляется их поиск на рынке труда с активным использованием ротационных и миграционных процессов.

В-третьих, традиционно предполагалось, что для реализации профессиональной деятельности у профессионала есть определенные ресурсы. В условиях недостаточности ресурсов для профессионала становится существенно важным, умение поиска и конструирования принципиально новых ресурсов, обеспечивающих достижение необходимого результата и расширяющих представление о норме профессиональной деятельности. Это не может не вызвать изменение традиционно сложившейся структуры деятельности.

В-четвертых, по мере социально-экономического развития профессионал все больше ориентирован на предписанную ему норму, что купирует возможность его реализации как самостоятельного субъекта полноценной деятельности. Процессы онтогенеза и профессиогенеза рассогласовываются таким образом, что достижение человеком более высокого профессионального статуса может быть никак не связано со становлением его субъективности.

Мы полагаем, что в настоящее время необходима выработка иного отличного от классического представления о профессионализме. Такого представления, которое бы не только снимало приведенные выше противоречия, но и сохраняло бы при этом смыслообразующее ядро профессиональной деятельности – ориентацию на максимально эффективное удовлетворение потребностей других людей через осуществление себя. Введение представлений о новом типе профессионализма потребует изменений в проектировании сложившихся про-

¹ Парамонов А.И., Слободчиков В.И., Рязцев В.К., Швецов В.В. и др. Предпринимательство как новое содержание профессионализма. М., 2005. С.51.

фессионально ориентированных образовательных процессах, связанных с их описанием с пространственных позиций.

Профессиональное образовательное пространство должно обеспечивать, во-первых, входение в среду общественно значимой деятельности, связанное с освоением общественно необходимой практики в совокупности ЗУН, ориентированной на удовлетворение потребностей других людей. В настоящее время это в той или иной мере реализуется в сложившейся системе профессионального образования. Во-вторых, для конституирования профессионального образовательного пространства необходима организация смыслопорождающей деятельности, т.е. собственно того, что «место пребывания» человека превращается в «место его жизни». Такая деятельность в современном профессиональном образовательном процессе нормативно отсутствует, хотя может возникать факультативно. Таким образом, о наличии профессионального образовательного пространства можно говорить в том случае, когда субъект одновременно и согласованно движется в направлении значений (ЗУНы) и смыслов (понимание себя в этом процессе).

Вопрос о проектировании (создании) профессионального образовательного пространства требует особого разговора. Во-первых, потому что проектировать его можно по-разному, а, во-вторых, потому что не любой способ проектирования подходит для целей проектирования профессионального образовательного пространства.

Проектирование как специфически человеческий вид активности приводит к выработке системы представлений о деятельности, в результате осуществления которой человек сможет достигнуть желаемого будущего. В проекте, в соответствии с выработанными критериями и представлениями об акте деятельности, должны просматриваться описание как наличного состояния и образ желаемого будущего, так и способов реализации деятельности по достижению последнего, основанных на существующих закономерностях. Анализ исследований по проблемам проектирования дает возможность выделить различные парадигматические подходы к проектированию: канонический, системотехнический и деятельностный. Возможности реализации каждой из парадигм проектирования предопределяются общими смыслами, бытующими в культуре и составляющими ее контекст. В предпочитаемой в рамках культуры парадигме проектирования отражается ее специфика, т.е. свой особенный, обобщенный способ взаимодействия с действительностью. Каждой культуре соответствует своя преимущественно реализуемая в ней парадигма проектирования. Так, для традиционной культуры, т.е. культуры, ориентированной на простое воспроизводство оправдавшего себя опыта взаимодействия человека с действительностью, главным становится каноническое проектирование. В классической культуре, рассматривающей в качестве критерия правильности выбранного способа взаимодействия с действительностью научные знания, преобладающими становятся системотехническое проектирование. В неклассической культуре, переход к которой мы сейчас переживаем, наиболее перспективным становится деятельностное проектирование.

Характерный для настоящего времени переход от классической к неклассической культуре с ее специфическими идеалами рациональности проявляется в том, что:

- вместо независимости результатов познания от субъекта приходит признание необходимости критико-рефлексивной позиции субъекта и учета ее в организации взаимодействия с действительностью;
- ориентация на «закрытость» систем в классическом варианте сменяется тенденцией к «открытости», к возможности выхода за пределы любых конечных предпосылок познания;
- вместо классического «монологизма», установки субъекта на отстаивание собственной позиции принимается «диалогизм», признание правомерности не сводимых друг к другу позиций;
- классическая установка на полную рационализацию ментальности признается несостоятельной и не исчерпывающей рациональное отношение человека к действительности;
- на смену классической ориентации, связанной с апелляцией к внешнему авторитету (в том числе и знанию) и снятию, таким образом, с себя ответственности приходит принятие субъектом ответственности на себя и риск принятия самостоятельного решения.

В неклассической культуре, наряду с существующим ранее представлением о научности, появляется новый тип научности – «проектный» (В.В. Давыдов), который предполагает получение знаний, необходимых для выполнения деятельности не только до начала ее реализации, но и во время ее осуществления. В связи с чем начало нового дела связывается с риском для того, кто его начинает. Репутация автора проекта может пострадать, если его предположения (гипотезы) относительно недостающих знаний окажутся неправильными. Получение необходимых для реализации проекта знаний не только «до», но и в процессе проектирования является довольно широко распространенной практикой при организации деятельности в ситуации неопределенности. Достаточно вспомнить слова Наполеона о том, что «в начале надо ввязаться в бой, а там посмотрим» или «война план покажет». То, что в условиях классической культуры был «исключением из правил», в неклассической культуре становится правилом. Реализация этого правила востребует ответственность, риск, компетентность и интуицию проектировщика, которые могут быть обеспечены только внерациональными критериями (например, эстетическими такими, как «красота», «гармония», «любовь» и т.п.).

Критерии эффективности проектирования должны быть представлены в некоторой объективной форме, предполагающей возможность их однозначного и непротиворечивого понимания другими людьми, а не только проектировщиком. При этом в деятельностном проектировании не только допускается, но и полагается обязательным использование проектировщиком субъективных критериев, в которых находит выражение его отношение к предмету проектирования с позиций красоты, гармонии, меры и т.п., т.е. всего того, что можно назвать эстетическими критериями. Включение в проектирование субъективно значимых для проектировщика критериев, за которые он несет всю полноту ответственности, создает основания для того, чтобы отнести его к неклассической парадигме проектирования. Делегирование ответственности за проект его автору ставит последнего в ситуацию неопределенности, что приводит к необходимости выбора или самоопределения. Выбирая, автор проекта рискует, по сути дела, самим собой, своими ценностями, поскольку не все критерии выбора в этом случае, как уже отмечалось выше, объективны и рациональны. Эта ситуация обычная для сферы искусства в педагогике проявляется, прежде всего, в «феномене авторства», когда педагогами создаются авторские программы, школы и т.п. На это обращал свое внимание С.И. Гессен, когда говорил, что педагогика есть практика философии педагога. На это указывал и Б.С. Гершунский, когда рассуждал о роли веры и знания в педагогике. Но и не только они. Здесь необходимо иметь в виду, что в «феномене авторства» происходит интеграция утилитарности (функциональности), красоты и новизны, характерная для дизайна.

Проектирование профессионального образовательного пространства имеет принципиально деятельностный характер, т.е. его реализация детерминирована в большей мере закономерностями процесса разворачивания человеческой деятельности, чем ее результатами. Востребованность деятельностного проектирования при проектировании профессионального образовательного пространства предопределена пониманием образования как единства процесса и результата движения человека к его собственному индивидуальному «про-образу культуры» (МС.Хайдеггер) при этом понимание специфики нынешней культурной ситуации как полипарадигмальной (М.М. Бахтин) требует перехода от сложившегося (еще со времен Я.А. Коменского) технократического подхода к проектированию образования к гуманистическому, когда человек имеет возможность выбирать (свобода) и несет ответственность за свой выбор (ответственность). Проектирование профессионального образовательного пространства возможно в рамках дизайн-ориентированного образования, которое является деятельностным проектированием, т.е. проектированием целостной человеческой деятельности в ее структурно-функциональной полноте, в ходе которого уточняются и вырабатываются связанные с ним цели, средства и критерии. При этом важно отметить, что в этом случае проектировщик принимает ответственность на себя за результаты проектирования. Практическая реализация проектирования профессионального образования возможна в рамках дизайн-ориентированного образования, которое является деятельностным проектированием, т.е. проектированием целостной человеческой деятельности в ее структурно-функциональной

полноте, в ходе которого уточняются и вырабатываются связанные с ним цели, средства и критерии. При этом важно отметить, что в этом случае проектировщик принимает ответственность на себя за результаты проектирования. Практическая реализация проектирования профессионального образовательного пространства требует того, чтобы вхождение человека в любую образовательную среду в рамках, которой он предполагает включиться в образовательный процесс, должно начинаться не с простого целеполагания, а с самоопределения, в ходе которого сам субъект построит образ желаемого будущего и осуществит его соотнесение с деятельностной спецификой того образовательного пространства, в которое ему предстоит войти. Только после этого человек сможет, опираясь на представления об условиях будущей деятельности, осуществить реальное целеполагание, понимая при этом, что на следующем этапе, возможно, его будет ожидать перспектива перепроектирования, т.е. осуществления того же, что было сделано ранее. По полноте деятельность возможно спроектировать в деятельностной парадигме, ориентированной на ее инициацию в рамках определенного ее теоретического представления, реализующем логику восхождения от абстрактного к конкретному. Теоретическое описание деятельности и ее структуры в соответствии с взглядами А.Н. Леонтьева предполагает ее рассмотрение в плоскостях регуляции и реализации. Согласно этим представлениям необходимо создавать условия для формирования всех структурных компонентов деятельности. Это определяет наличие основных шагов, составляющих процедуру проектирования. На каждом проектировочном шаге проектировщик должен самоопределяться, только благодаря этому он сможет сохранить свою свободу и принять ответственность за проект на себя.

Первый шаг предполагает актуализацию у проектировщика потребностного состояния по отношению к проектированию, т.е. деятельности, в результате которой будет получен некий нужный ему результат. Движение в эту сторону можно обеспечить только через осознание субъектом своих затруднений, которые препятствуют или могут препятствовать достижению образа желаемого будущего. Это осуществляется через соотнесение субъектом своих представлений о своих Я-желающем и Я-требующем. В Я-желающее проецируется образ желаемого будущего субъекта, а в Я-требующем - это будущее. Здесь субъект, в том случае, если он не оторван от реалий своей жизни (родственники, друзья, близкие), должен ответить самому себе на вопрос: «Что же ты хочешь?» И только после этого проектировщиком осуществляется конкретизация полученного ответа на уровне целей будущей деятельности, вырабатываются критерии и показатели их достижения.

Поэтапное представление процедуры проектирования предполагает учет следующих его составляющих, которые необходимо реализовать:

- самоопределение субъекта – выработку образа желаемого будущего и соотнесение существующими требованиями;
- выработку целей деятельности, направленной на достижение желаемого будущего и их критериальное описание;
- разработку и осуществление субъектом проектирования мониторинга реализации проекта (спроектированной деятельности);
- в случаях необходимости (в ситуациях затруднений) выход в рефлексивное пространство с целью перепроектирования деятельности (корректировку образа желаемого будущего, целей и средств их достижения). Изменения социокультурной ситуации, вызвавшие потребности в неклассических способах рационализации действительности востребуют в полной мере имеющийся в проектировании потенциал, актуализация которого невозможна без свободного и ответственного выбора субъекта деятельности, его самоопределения. В связи с этим единство свободы и ответственности субъекта проектирования, его самоопределение становится своеобразной отправной точкой, с которой только и может начинаться как культуротворчество вообще, так и культуротворчество в конкретной профессии, в частности. Подводя итог вышеизложенному, мы полагаем необходимым отметить следующее:
- в настоящее время наблюдается наличие ограничений, а в некоторых случаях и невозможность в использовании для описания реальной действительности классических пред-

ставлений о профессионализме, что указывает на необходимость их дополнительной сущностной проработки;

- в целях описания процесса профессиогенеза в соответствии с формирующимися новыми представлениями о профессионализме необходимо введение пространственных представлений в профессиональное образование в форме профессионального образовательного пространства;

- проектирование профессионального образования с использованием пространственных представлений востребует деятельностную парадигму проектирования (например, в форме дизайн-ориентированного образования) как более адекватную этим представлениям.

Зубок Ю.А., д.с.н., проф., Чупров В.И., д.ф.н., проф.

Институт социально-политических исследований РАН (Москва)

Институциональные и саморегуляционные механизмы управления рисками в сфере образования молодежи

Характерными особенностями современных динамично изменяющихся обществ признаны неопределенность и риск. Они проникают в механизмы социального развития и становятся неотъемлемой частью социальной реальности. Как объективное условие жизни и деятельности риск особенно актуален в среде молодежи, и поиск способов его регуляции становится настоятельной необходимостью. Каковы же механизмы возникновения неопределенности и риска в социальном развитии молодежи, изменения в уровне средовых и деятельностных рисков, пути их регуляции? Как проявляются в сфере образования – важнейшей составляющей социального развития молодежи – происходящие в настоящее время изменения институциональной регуляции риска и его саморегуляции?

В современном обществе фактор риска лежит в основе многих социальных проблем различных групп. Как явление, присущее изменяющимся системам, риск возникает объективно. Его причиной становится комплексная трансформация, «охватывающая все сферы жизни общества и выраженная в преобразованиях способа деятельности человека (культуры), форм отношений между людьми в ходе их деятельности (социальности)»¹. Комплексной эта трансформация признается в силу направленности на изменение не отдельных частных свойств, а сущностных черт общества, когда помимо количественных наблюдаются качественные изменения².

Вторжение в системообразующие элементы; радикальность и относительная быстрота изменений; отсутствие отчетливо поступательной, а главное – положительной направленности изменений; длительность и глубина аномии, обусловленной опережающим разложением старых общественных институтов по сравнению с созданием новых; принципиальная зависимость хода и результатов процесса и деятельности от субъективных факторов, которые по значимости практически равны объективным (или, скажем так, объективируются в самом процессе), в том числе от поведения правящей верхушки и групп влияния; слабая управляемость и предсказуемость процесса³ усиливают роль стихийных элементов в развитии и неопределенность его итогов. Переход от одной стадии развития к другой, когда прежние механизмы социальной регуляции уже утратили эффективность, а новые еще не сформированы, не апробированы, не внедрены в социальную практику, порождает объективную неопределенность – неясность, размытость, нечеткость, неструктурированность и незавершенность. Возникает так называемая среда риска (термин Э. Гидденса), в которой мало что гарантировано. В общественном плане отмечается спонтанность и хаотичность деятельности институциональных механизмов, что приводит к росту непредсказуемости на индивидуально-личностном и групповом уровне, т.е. к невозможности адекватной рефлексии социальных

¹ Лапин Н.И. Пути России: социокультурные трансформации. М., 2000. С.38-40.

² Штомпка П. Социология социальных изменений. М., 1996. С.39.

³ Заславская Т.И. Постсоциалистический трансформационный процесс в России // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 1998. № 3. С.133; Локосов В.В. Российское общество: трансформация целей, интересов, ценностей. М., 2006. С. 42-43.

субъектов в связи с усиливающейся нестабильностью социальной реальности, и это проявляется в переживании неуверенности, незащищенности, страха или, напротив, ничем не обоснованной надежды.

Жизнедеятельность в подобных условиях имманентно связана с риском. Способность оптимизировать собственный потенциал, нестандартные модели поведения, предвидеть возможные последствия рискованных действий является необходимым условием реализации индивидуальных жизненных стратегий современного человека.

Длительный период социальной неопределенности – 1990-е гг. – отразился на воспроизводственных и регуляционных механизмах российского общества. Сформировался особый тип общественных связей, называемый обществом риска. *Общество риска*¹ представляет собой специфический способ организации социальных связей, взаимодействия и отношений людей в условиях неопределенности, когда воспроизводство жизненных средств (условий жизни), физических и духовных сил человека приобретает не социально направленный, а преимущественно случайный, вероятностный характер, вытесняясь производством самого риска.

Развитие молодежи в таком обществе подчинено преимущественно воспроизводству и преодолению риска. При этом риск проявляется двояко: как *характеристика условий жизнедеятельности* социальных субъектов в состоянии перехода от ситуации неопределенности к ситуации определенности (или наоборот) – это средовой риск; и как *деятельность в данных условиях*, когда появляется обоснованная возможность выбора при оценке вероятности достижения предполагаемого результата, – это деятельностный риск².

В процессе своего развития молодое поколение осуществляет двунаправленное движение: от относительной определенности, обеспечиваемой родителями, к неопределенности самостоятельной жизни со всей полнотой ответственности за выстраивание и реализацию жизненных стратегий, и в то же время от неопределенности переходного, амбивалентного социального статуса и лабильного, несформированного сознания к определенности, сопутствующей достижению социальной зрелости, относительной устойчивости социальных позиций и идентичностей. На этом основании риск рассматривается в качестве сущностной характеристики молодежи³.

Как часть общества, молодежь находится под влиянием объективных условий, часто не позволяющих реализовать жизненные планы и социальные притязания в труде, образовании, управлении, семейных отношениях, сохранении здоровья и т.д. Такие условия возникают в связи с дисфункцией социальных институтов как механизмов социальной регуляции и выступают по отношению к молодежи объективным фактором средового риска. Вместе с тем, реализуя в социальном плане инновационную функцию, а в индивидуально-личностном плане стремясь к осуществлению собственных притязаний, молодое поколение выступает носителем субъективного, т.е. деятельностного, риска как ресурса социального продвижения и саморазвития.

Итак, по отношению к молодежи риск выступает одновременно условием ее жизнедеятельности и фактором самореализации и развития. Испытывая риск, молодежь становится объектом влияния макросоциальных явлений, развивающихся вне ее деятельностного участия, т.е. объективного и не зависящего от нее самой риска. Одновременно молодые люди являются субъектами рискованной деятельности, провоцируя риск посредством социального творчества, социальных инноваций, реализации социальных притязаний в процессе своего становления как субъекта общественных отношений. Данная теоретическая концепция послужила основанием для изучения тенденций развития молодежи под влиянием разных сторон риска. Так, было установлено, что средовой риск существенно замедляет развитие молодежи во всех сферах. Особенно заметно страдает образовательный статус молодежи, причем

¹ Социологическая энциклопедия: в 2 т. М., 2003. Т.2.С.95-98.

² Зубок Ю.А. Феномен риска в социологии. Опыт исследования молодежи. М.: Мысль, 2007. С.136.

³ Социологическая энциклопедия: в 2 т. М., 2003. Т.2.С.353-354; Зубок Ю.А., Чупров В.И. Социология молодежи: Энциклопедический словарь. М., 2008. С.401-403.

не столько в количественном, сколько в качественном выражении. Исследования¹ показывают, что в условиях нарастания неопределенности отмечается рост инструментальных и падежные терминальных ценностей, снижение когнитивных потребностей молодежи, рост значимости диплома на фоне обесценивания знаний. Очевидна связь между интенсивностью и количеством проводимых всевозможных экспериментов в сфере образования, и направленностью ценностных ориентаций молодежи, ее отношением к образованию: чем больше становится уровень неопределенности в связи с постоянным реформированием, тем активнее проявляют себя инструментальная мотивация и прагматизм.

Наметившийся в стране переход от неопределенности к определенности успел несколько стабилизировать и ситуацию в образовании, что не замедлило позитивно сказаться на потребности в образовании, самооценках отношения молодежи к учебе и ценности образования. Так, в структуре потребностей молодежи образование прочно удерживается на втором месте. Налицо рост самооценок отношения к учебе среди современной молодежи (средний коэффициент самооценки отношения к учебе в 2006 г. составил 4,77, в 2008 г. он вырос до 4,96). Отмечая позитивный сдвиг, подчеркнем, что данный показатель является крайне чувствительным и по отношению к положению молодежи в сфере образования, и по отношению к продолжающимся экспериментам в образовании, и по отношению к востребованности образования на рынке труда – возможности зарабатывать с помощью знаний, и даже по отношению к общей ситуации в стране. Чем выше нестабильность, тем ниже данный показатель. Для выявления группы молодежи с различными ценностными ориентациями были суммированы данные по следующим индикаторам: «раскрытие способностей», «потребность», «познание» (терминальные ценности) и «средство», «обязаловка», «диплом» (инструментальные ценности). Данные свидетельствуют, что доля терминальных ценностей выросла с 57% до 61%. Это – показатель существенного укрепления самооценности образования для молодежи. Одновременно понизился уровень инструментальных ориентаций с 43 до 38%, что свидетельствует об ослаблении в период 2006–2008 гг. отношения к образованию как средству для достижения других целей.

Однако остается неразрешимым острое противоречие между ценностью образования как статусного сертификата и его когнитивной составляющей. Как показывают многолетние исследования, знания давно вчетверо менее значимы для молодежи, чем диплом. Как уже отмечалось выше, сознание молодых людей отмечено весьма разрушительным противоречием между когнитивной и атрибутивной составляющими образования. Ценность образования активнее реагирует на изменение общей ситуации в образовании и на протяжении последних 10–15 лет колеблется по синусоидальной траектории вместе с ростом импульсивности преобразовательных действий: чем чаще происходят эксперименты в сфере образования молодежи, а вместе с ними усиливается неопределенность образовательных и вообще жизненных перспектив молодых людей, тем сильнее их инструментализм и прагматизм. Что касается терминальной ценности знаний, то она демонстрирует печальную устойчивость, еще к середине 1990-х гг. опустившись до уровня 15%. Значительная часть молодежи придерживается мнения, что знания важны лишь в определенных ситуациях.

Не является однозначным и такой показатель развития молодежи, как доступность обра-

¹ Здесь и далее анализ базируется на результатах социологических исследований, проведенных Отделом социологии молодежи ИСПИ РАН по сопоставимой методике. Выборка репрезентативная для молодежи РФ (по демографическим характеристикам, сферам занятости и региональным условиям проживания).

- Всероссийский социологический мониторинг «Социальное развитие молодежи» (2002–2006 гг.), проведенный в 12 регионах РФ, соответствующих делению на экономические зоны, выборка респондентов в возрасте 15–29 лет составила в 2002 г. 1012 человек; в 2006 г. – 2000 человек.
- Исследовательский проект «Социально-экономические и культурные права молодежи в СНГ и основные препятствия их реализации» осуществлен по заказу Московского бюро ЮНЕСКО в период 2002–2005 гг. Выборка охватывала учащуюся молодежь в возрасте от 12 до 18 лет (школьников, учащихся ПТУ, студентов техникумов и вузов) и составила 801 человек (руководитель – В.И. Чупров).
- Исследовательский проект «Молодежь России», выполненный по заказу Общественной палаты РФ в 2008 г. в 16 регионах РФ среди молодежи в возрасте 15–29 лет. Выборка составила 730 человек (руководители – Ю.А. Зубок, В.И. Чупров).

зования. За последнее десятилетие доля молодежи, которой платное образование полностью доступно, выросла на 10%, достигнув 18%, на 16% сократилась доля молодых людей, которым путь к платному образованию закрыт в связи с нехваткой средств, – их насчитывается 34%. Численность молодых людей, которым придется во многом себе отказывать, в случае если возникнет необходимость платы за учебу, также увеличилась, достигнув 50%. Как видно, номинальные показатели численности всех трех групп указывают на сохраняющееся противоречие между молодежью и обществом в сфере образования, порождающее риск. Оно связано с расхождением между коммерческими интересами образования как сферы услуг и интересами молодежи, связанными прежде всего с доступом к главному «социальному лифту», и одновременно с отказом государства от регулирования этого процесса.

Положение и мотивация молодежи в сфере образования определяются по территориальным, социальным и материальным основаниям. Риск остаться без образования или получить некачественные знания многократно выше у селян, чем у горожан; у жителей малых городов и поселков городского типа, чем у проживающих в крупных городах; у выходцев из неимущих семей, чем из обеспеченных. В общественном плане это приводит к неравенству образовательного потенциала молодежи, которое усиливает риск деформаций в механизме духовного воспроизводства. Как же зависят показатели риска в образовании от материального положения и региональных условий жизни?

Таблица 1

Влияние материального положения и региональных условий жизни учащейся молодежи на изменение показателей ее социального старта в сфере образования

	Факторы	Доля респондентов*, %				
		1	2	3	4	5
Материальное положение	Обеспеченные	16,9	34,3	29,5	39,1	22,5
	Малообеспеченные	15,7	39,3	32,2	42,5	21,2
Тип поселения	Москва, Санкт-Петербург	13,6	38,9	34,0	45,6	25,3
	Областной центр и крупный город	16,8	36,5	31,3	35,8	11,7
	Средний город	15,5	42,5	29,7	36,4	21,0
	Малый город	19,1	36,4	31,0	41,3	30,7
	Село, деревня	66,4	40,7	32,4	50,2	23,8

*Группы респондентов

1 - с низкими когнитивными потребностями

2 - с инструментальными ценностями образования

3 - с инструментальными ценностями знаний

4 - нуждающихся в средствах для оплаты обучения

5 - испытывающих страх в связи с невозможностью получить образование

Как видно, доли учащихся с низким уровнем когнитивных потребностей и ценностей среди обеспеченной и малообеспеченной молодежи различаются весьма незначительно. Материальные условия жизни не отражаются непосредственно на когнитивных потребностях и ценностях, но оказывают заметное влияние на отношение к образованию, а также на его доступность. Материальный фактор усиливает девальвацию ценности образования и ограничивает возможности его приобретения для значительной части учащихся.

Тот факт, что доли испытывающих чувство страха в связи с невозможностью получить образование в группах материально обеспеченных и малообеспеченных практически не различаются, свидетельствует, видимо, о наличии других препятствий на этом пути, кроме материальных трудностей. К ним относятся различия региональных условий жизни.

Высокая степень риска в образовании, отмеченная практически по всем показателям, кроме когнитивных потребностей, ощущается учащейся молодежью, живущей в мегаполисах, – в Москве и в Санкт-Петербурге. Более разнообразные возможности выбора места учебы по профессиональной направленности, формам и видам образования положительно отражаются на уровне потребности в знаниях. С другой стороны, продолжающийся рост стоимости образовательных услуг, если он опережает жизненный уровень даже столичной молодежи,

жи, отрицательно сказывается на ее отношении к образованию и на возможностях поступления в учебные заведения. Растущая конкуренция при поступлении в учебные заведения повышает уровень риска, что, в свою очередь, негативно влияет на формирование эвристического потенциала и на эмоциональное состояние молодых москвичей и петербуржцев. Значительно увеличивается риск в средних и малых городах, а также в сельских поселениях, в которых влияние социально-экономических факторов проявляется наиболее противоречиво. С одной стороны, социокультурная среда подавляет когнитивную мотивацию. С другой стороны, переезд в крупные города и областные центры для получения образования — единственная возможность миграции и восходящей мобильности, что также усиливает инструментализацию мотивов образования. Однако низкий жизненный уровень молодежи ограничивает возможности такой мобильности, а, следовательно, и получения образования, особенно высшего. Это вызывает чувство неуверенности и страха, которые порождают новый виток инструментализации сознания.

Сравнительно меньший риск в сфере образования отмечен по большинству показателей среди учащихся в крупных городах. Вероятно, уровень коммерциализации образования в них не так велик, как в Москве и Санкт-Петербурге, а возможности трудоустройства шире, чем в небольших городах и в селе.

Как видно, региональный аспект риска в сфере образования сегодня отражает не только традиционное неравенство социального старта молодежи между селом и городом, но и различия в условиях между крупными и небольшими, территориально удаленными от столиц и региональных центров городами. А в селах и малых городах проживает значительная часть молодых россиян. Эти особенности воспроизводства образовательного потенциала следует учитывать при проведении модернизации образования, особенно в связи с внедрением единого государственного экзамена.

Укоренившаяся в сознании молодежи инструментализация знаний (когнитивная составляющая), как уже отмечалось, практически не зависит от материальной обеспеченности семей и не различается существенно в зависимости от типа поселения, кроме сельских районов. Данная тенденция приобрела устойчивый характер под воздействием противоречий между уровнем образовательной подготовки молодежи и оплатой труда, а также в связи с невостребованностью знаний, кризисным состоянием экономики и увеличением доли молодежи, работающей не по специальности. Это и определило формирование представительной (одна треть) группы молодежи с устойчиво инструментальным отношением к знаниям.

Особенно подвержена этому виду риска сельская молодежь. В условиях разрушающегося сельскохозяйственного производства, отсутствия квалифицированной работы, специфического образа жизни от нее не требуется особой образовательной подготовки. Это понимают две трети молодых селян, не испытывающих ни малейшей потребности в знаниях. В то же время получение образования, особенно высшего, для них может стать единственно возможным способом переезда в город. Поиск выхода из создавшегося противоречия обуславливает неизбежную инструментализацию их сознания. По-видимому, подобная специфика социального старта сельской молодежи мало учитывается в проводимой модернизации образования.

Таким образом, вопрос о социальной регуляции риска в образовании молодежи давно назрел и как практическая, и как теоретическая проблема. Основу регулирования составляют социальные институты как устойчивые комплексы формальных и неформальных правил — норм, ценностей, ожиданий, образцов поведения, регулирующих поведение молодежи в различных ситуациях. Выстраивая статусно-ролевую систему, институты направляют его в кодифицированное, а стало быть, более предсказуемое русло. Между тем социальное поведение является прямым следствием восприятия людьми происходящего, их отношения к создавшейся ситуации. Это отношение далеко не всегда определяется социальными предписаниями — нормами, ценностями, социальными ролями, оно регулируется личными соображениями, индивидуальным или групповым опытом, интуитивными представлениями о возможном будущем и т.д. Они-то часто и становятся отправной точкой в саморегуляции.

В устойчиво развивающемся обществе эффективно реализуются институциональные ме-

ханизмы социальной регуляции. В условиях неопределенности происходит деформация и даже дисфункция социальных институтов. Они перестают эффективно выполнять свою нормативно-ориентирующую функцию. Утрачивается четкость и однозначность в определении морально-этических ориентиров. Размываются нормы, предписания, санкции, снижается уровень социального контроля и взаимной требовательности людей. Социальные противоречия и конфликты молодежи, вызванные неудовлетворением социальных потребностей или нереализованностью поставленных целей в образовательном процессе, с одной стороны, и неэффективность институциональных механизмов их разрешения – с другой, стимулируют субъектную активность, вынуждая молодого человека прибегать к индивидуально доступным способам саморегуляции жизненных ситуаций в различных сферах жизнедеятельности. Под саморегуляцией в социологии понимается деятельность, направленная на предупреждение и преодоление возникающих отклонений от такого состояния условий бытия и способов жизнедеятельности, которые индивид (группа) принимает для себя как должные и ожидаемые. Рассматриваемая как воздействие личности или группы на самих себя, саморегуляция является формой становления субъектности молодежи как способности активно и автономно существовать и действовать в изменяющемся обществе. Проявляясь в форме поведенческой реакции молодых людей (молодежи как социальной группы) на недостаточные возможности, предоставляемые средой, она определяется как способность оптимального выбора в ситуациях возникающего риска.

В условиях нелинейно изменяющихся процессов, сопровождающих риск, эта реакция находит практическое проявление в способах саморегулирования, представляющих собой результат конкретных действий и деятельности по отслеживанию и осмыслению молодыми людьми того, как развивается та или иная ситуация. Важную роль в этом процессе играет индивидуальная или групповая рефлексия. Она реализуется посредством постоянного переосмысления основ своей деятельности, самоанализа ее результатов в направлении оптимального выбора ради максимизации выигрыша или минимизации проигрыша. Гарантом успешного саморегулирования является право. Отражаясь в правовом сознании, результаты деятельности приобретают легитимную форму.

В ситуациях риска на локальном уровне происходят спонтанное саморегулирование, индивидуальный поиск осознанного способа решения проблем, связанных, например, с поступлением в учебное заведение, выбором профессии, трудоустройством. По сути, самоорганизация молодежи – это пример изучаемых в синергетике «самоорганизующихся сред»¹, функционирующих в изменившихся институциональных параметрах в условиях неопределенности. В наиболее выраженной форме она проявляется в индивидуализации молодежи, присущей обществу риска. Реализуя риск собственными силами, молодые люди вырабатывают новые ориентации, преемственно связанные со старыми стереотипами и традициями в сфере образования. На индивидуально-личностном уровне новые ориентации способствуют возрождению порядка на основе свободы воли отдельных молодых людей. На групповом уровне саморегуляция осуществляется через механизмы стратификации, социокультурной регуляции, самоорганизации.

В условиях социальной неопределенности изменяется роль самого института образования. Прежде всего, в современных условиях передача культурного наследия от поколения к поколению все больше утрачивает форму линейно-поступательного движения. Это проявляется и в быденной, и в общественной жизни. Так, в повседневной жизни молодые люди постоянно сталкиваются с трудно согласуемыми между собой стремлениями улучшить условия своей жизни, заработать – и одновременно преуспеть в образовании, в культурном развитии, в спорте, создании семьи, рождении детей и т.д. В общественной жизни, особенно при неэффективной социальной политике, в процессе передачи культур накапливаются нереализованные противоречия между материальным и духовным производством. Недооценка любой из сторон общественного производства, будь то создание материальных условий жизни или духовное развитие, усиливает социальные риски не только в этих сферах, но и в обществен-

¹ Синергетика и социальное управление. М., 1998.

ном воспроизводстве в целом. Роль социальных институтов в достижении и сохранении единства обеих сторон производства трудно переоценить.

В условиях нелинейно развивающихся социальных процессов преодоление противоречий сопряжено с новыми рисками. Они связаны с возникновением случайных факторов, способных усиливать разрыв между материальным и духовным производством, в результате чего нарушается достигнутое равновесие между сложившимися условиями жизнедеятельности и ожиданиями молодых людей. Их взаимодействия также начинают развиваться по нелинейной траектории и приобретают спонтанный, малопредсказуемый характер. Это проявилось, в частности, в противоречии между модернизационными стратегиями в образовании и катастрофической перегрузкой учащихся. Последние вынуждены самостоятельно регулировать этот процесс, подменяя реальные ситуации имитацией. Аналогично усиливаются противоречия в связи с диспропорциями в подготовке и использовании специалистов, с перепроизводством представителей так называемых модных профессий, с нарушением баланса технического и гуманитарного, государственного и частного, бесплатного и платного образования. Поиск индивидуальных стратегий преодоления этих противоречий приводит к тому, что жизненный путь молодого человека начинает выступать как «отдельно взятый временной сегмент, который почти не связан с преемственностью поколений» (Э. Гидденс). То есть нарушается целеориентированная регуляция механизма общественного воспроизводства.

В условиях рыночных отношений преодоление возникающих противоречий в системе образования вряд ли возможно путем централизованного планирования и силового регулирования. Поэтому расширяются институциональные возможности плюралистического выбора жизненных стратегий через ослабление «привязанности» молодых людей к определенному месту или социальной позиции, характерной для недавнего прошлого. Причем трудности в реальных перемещениях в социальном пространстве сегодня могут преодолеваются игровым изменением положения – от учебы «понарошку» в системе дистантного образования до покупки диплома. Подобные симуляции, играизированные практики не способны целенаправленно влиять на расширенное воспроизводство уровня образования в стране, но вполне пригодны для смягчения социальных последствий многих противоречий на индивидуальном уровне.

Как удалось установить, различные формы риска – средового, возникающего в процессе воспроизводства образованием условий жизни, и деятельностного, связанного с воспроизводством духовных и физических сил, – неодинаково связаны с институциональными изменениями. Средовой риск становится фактором, влияющим на отношения людей в данной сфере, до тех пор пока они не найдут адекватный способ его регулирования. Но в условиях риска, как уже отмечалось, снижается эффективность целенаправленного регулирования в связи с дисфункцией традиционных институциональных механизмов. Поэтому активизируются механизмы саморегуляции. Так, превращение образования в оплачиваемую услугу усиливает средовой риск в данной сфере, принципиально меняя характер взаимодействий в системе образования, структуру мотивов и ценностных ориентаций, снижая доступность образовательных услуг для неимущих слоев населения. Рационализация этих тенденций предполагает наличие определенного уровня сплоченности, солидарности молодежи. Но основаниями ее объединения выступают не внешние факторы, такие как, скажем, классовые различия, а взаимное доверие, связанное с общими приватными интересами, которое в нынешних условиях влияет на уровень сплоченности больше, чем общность социальных позиций. Поэтому саморегуляция средовых рисков на основе взаимных интересов и доверия обеспечивает более эффективный способ их минимизации.

Неоднозначно проявляется роль института образования при его столкновении с деятельностными формами риска. Среди учащихся средних школ и ПТУ, по их собственному признанию, каждый третий вынужден постоянно совершать в процессе учебы рискованные поступки, а среди студентов вузов – каждый второй. В зависимости от способов регулирования деятельностные риски могут привести к позитивным результатам, к выигрышу, т.е. стать источником достижений и развития, но могут завершиться и проигрышем. Вероятность того и

другого исхода определяется степенью не только индивидуальной, но и институциональной рефлексивности, т.е. способности к активному пересмотру социальной реальности, пусть даже виртуальной. На индивидуальном уровне это способность к переконструированию реальности в форме, адекватной сложившейся ситуации. Подобно тому как по-разному воспринимается в зависимости от личностной установки стакан с водой – наполовину пуст он или наполовину полон, – может быть критически осмыслена (отрефлексирована) любая жизненная ситуация, и ее оценка может измениться на диаметрально противоположную. Институциональная рефлексивность проявляется в способности социальных институтов к адекватным изменениям, в гибкости институциональных механизмов. И индивидуальная, и институциональная формы отражения и осмысления изменяющихся социальных реалий способствуют формированию новых идентичностей. То, что вчера было проигрышем, сегодня может оказаться выигрышем.

Следовательно, ожидаемые позитивные изменения в сфере образования напрямую связаны с эффективностью процесса институционализации механизмов социальной регуляции. В нынешних условиях непоследовательные действия по модернизации образования усиливают состояние неопределенности в данной сфере, что становится фактором средового риска. Это способствует росту социального расслоения в молодежной среде. С другой стороны, рост неопределенности активизирует рискогенный фактор поведения молодежи в выборе образовательных стратегий. Поиск возможностей выхода из неустойчивого состояния приобретает преимущественно случайную форму. Снижается эффективность целенаправленных механизмов управления формированием образовательного потенциала, а в его саморегулировании доминирующую роль приобретают спонтанные процессы.

Таким образом, в условиях социальной неопределенности и связанной с ней нелинейной динамики социальных процессов институционализация социальной регуляции в сфере образования молодежи носит, в терминологии Э. Гидденса, прерывистый характер. Традиционные институциональные механизмы, призванные регулировать линейно изменяющиеся процессы, вытесняются новыми институциональными отношениями, характеризующимися большей степенью гибкости и подвижности. Но институционализация новых механизмов не завершена полностью. Многие «отрабатываются» в ходе реформирования образования, недостатки которого закрепляются в этих механизмах. В результате происходит симуляция функционирования самих механизмов, и они становятся источником воспроизводства риска.

Подобные тенденции явно просматриваются в реализации многих проектов и целевых программ, призванных оптимизировать условия развития молодежи и снизить риски. От того, насколько вовлечена в их осуществление молодежь, зависит эффективность проектов, а в итоге – перспективы развития и молодежи, и общества. Как показали исследования, большинство молодежи знакомо с национальным проектом «Образование»: подробно о нем знают 22% молодых людей, 59% знакомы в общих чертах, 19% ничего о нем не слышали. Между тем степень информированности могла бы быть и выше, учитывая высокий количественный показатель включенности молодежи в процесс обучения. Однако недостатки разъяснительной работы, весьма условная включенность в образование каждого пятого молодого человека, слабое отражение интересов молодежи в реализуемых проектах имеют следствием низкую информированность и потерю проектом прежних темпов.

Данные о субъективной оценке влияния проекта на положение и перспективы молодежи в сфере образования показывают, что большинство молодых людей – 49% – никак не ощущают на себе реализацию национального проекта. 35% опрошенных сообщили, что ощущают ее косвенно, и только 9% – непосредственно. Выяснение степени удовлетворенности реализацией проекта и вовсе показало его невысокую эффективность в глазах тех, на кого он направлен. Так, лишь 7% молодых людей выразили полную удовлетворенность ходом осуществления национального проекта, 44% удовлетворены частично, и 49% признались, что в индивидуальном плане недовольны промежуточными результатами проекта. Разумеется, не стоит ожидать от большинства молодежи повышенной рефлексии в отношении социальной политики вообще и применительно к образованию, в частности. Однако важны настроения

молодежи, которые могут формироваться и под влиянием недовольства значимых взрослых, крайне важна степень доверия институциональным структурам как регуляторам риска в образовании. Представленные данные свидетельствуют, что молодежь не видит серьезных оснований для подобного доверия. Значит, в поиске индивидуальных способов снижения риска молодежь не будет стремиться к сотрудничеству с этими структурами. В этом случае степень напряженности может возрасти. Изменение институциональных механизмов регуляции риска наглядно проявляется в деятельности различных направлений системы образования. Одним из важнейших, на взгляд авторов, сегментов этой системы выступает правовое образование молодежи. Значимая его функция – формирование ценностных ориентаций подростков в правовой сфере как внутренних регуляторов социального развития молодежи. Отношение к праву как к терминальной ценности и уважение к закону свидетельствуют о развитом правосознании. Нормативная составляющая терминальной ценности права, представленная в исследовании альтернативой «следовать во всем правовым нормам, правилам поведения», оценивалась по пятибалльной шкале. Уважение к закону проверялось выбором альтернативы «закон надо выполнять всегда». Среди респондентов, получающих правовые знания из учебного курса, 57% придерживаются мнения, что закон надо выполнять всегда, а средневзвешенная оценка выбора ими альтернативы «следовать во всем правовым нормам» составила 3,62 по пятибалльной шкале. В группе респондентов, черпающих информацию из неформальных источников, сторонников соблюдения закона оказалось заметно меньше – 48%, а средневзвешенный коэффициент выбора в пользу нормативного подхода составил 3,49. Различия в значениях, как видим, существенные, из чего можно заключить, что правовое образование в России в целом позитивно реализует свою аксиологическую функцию, влияя на формирование ценности права и уважения к закону.

Однако нельзя не видеть, что треть респондентов, получающих правовое образование, придерживается не терминальной, а инструментальной ориентации, рассматривая право как средство достижения личных интересов, а закон – как ограничение, которое надо уметь обходить. Причина прагматизации сознания подростков коренится в глубинных социокультурных процессах, происходящих в России, определяющих в том числе и риск инструментализации правового сознания. Вытеснение терминальных ценностей права инструментальными не свидетельствует об аномии, но существенно меняет направленность социокультурных механизмов регуляции в сфере правового образования.

Формирование знаний о механизмах реализации прав – важнейшая функция правового образования. Знакомство не только с правами в различных сферах, но и с правовыми механизмами, обеспечивающими возможность их практической реализации, позволяет подростку чувствовать себя уверенно в отношениях со взрослыми и со сверстниками, находить правильные решения в разных жизненных ситуациях. Сравнивая оценки возможностей реализации прав, которые дают подростки, использующие различные каналы получения правовой информации, можно судить об эффективности правового образования в выполнении данной задачи.

Четко просматривается зависимость оценки возможностей реализации прав от того, из каких источников получает подросток знания о них:

Таблица 2

Оценка подростками возможностей реализации прав в зависимости от использования ими различных источников правовой информации

Основные права	Оценка возможностей реализации прав (К)*	
	Получают информацию из учебного курса	Получают информацию по неформальным каналам
Право на образование	3,89	3,79
Право участвовать в научном прогрессе	3,00	2,84
Право участвовать в культурной жизни	3,92	3,84
Право на информацию	3,92	3,85
Экономические права	3,20	3,00
Права личности	4,11	4,01

*К – средневзвешенный коэффициент по пятибалльной шкале.

Значения средневзвешенных оценок в группе подростков, получающих знания из учебного курса, по всем группам прав существенно выше, чем у подростков, пользующихся неформальными источниками информации. Это подтверждает практическую направленность системы правового образования. Однако в процентном выражении картина выглядит не столь оптимистично. Доля подростков, оценивших свои возможности в реализации прав ниже среднего уровня, составила среди получающих знания из учебного курса в среднем 36%, (от 60% применительно к праву участвовать в научном прогрессе до 19% –относительно прав личности). То есть каждый третий подросток имеет весьма отдаленное представление о действующих правовых механизмах, использование которых предоставляет ему возможности реализовать свои права. Таким образом, анализ реализации основных функций правового образования указывает на недостаточную эффективность действующих институциональных механизмов в формировании правового сознания и навыков применения полученных правовых знаний на практике.

За период реформ произошли существенные изменения в самой системе правового образования. Внедрены новые формы обучения, модернизированы учебные программы, введены современные учебные курсы, появились новые учебники, совершенствуются методики обучения. Все это и многое другое направлено на повышение уровня правовых знаний как одного из важнейших механизмов регуляции риска в развитии молодежи. Анализ удовлетворенности подростков правовыми знаниями, полученными в процессе обучения, позволяет косвенно оценить и эффективность перечисленных мер. Большинство подростков (59%) выразили удовлетворенность полученными знаниями, в том числе 16% удовлетворены полностью и 43% больше удовлетворены, чем не удовлетворены. То есть две трети подростков, выражая удовлетворенность полученными знаниями, тем самым оценивают состояние правового образования как удовлетворительное. Однако для целей социальной регуляции не меньший интерес представляет характер связи между степенью удовлетворенности респондентов правовыми знаниями и уровнем правосознания подростков, получающих знания в процессе обучения. Эта связь становится очевидной при сравнении основных характеристик правосознания респондентов, полностью удовлетворенных правовыми знаниями, полученными в процессе обучения (первая группа), и тех, кто не удовлетворен знаниями (вторая группа).

Если в первой группе об особом юридическом статусе подростка осведомлена половина опрошенных, то во второй – лишь каждый третий. Но данное сравнение выявляет лишь наличие связи, не раскрывая ее характер. Обратим внимание, что даже среди подростков, выразивших удовлетворенность правовыми знаниями, половина имеет весьма отдаленное представление о собственном статусе, а среди неудовлетворенных полученными знаниями таких почти 70%. Это указывает на играизированный характер взаимодействий подростков в системе правового образования. Подростки делают вид, что удовлетворены полученными знаниями, хотя, как выясняется, это не может отражать реальное их состояние. Аналогичным образом играизация происходит в учебном процессе. Сводя до минимума уровень требований, учебные учреждения имитируют некий «порядок, порожденный из хаоса»¹, вызванного состоянием неопределенности в сфере образования. Низкие зарплаты преподавателей, недостаток квалифицированных кадров, отсутствие средств на хозяйственные нужды, зависимость от внебюджетного финансирования и многое другое служит оправданием снижения требований к учащимся. Способствуя до некоторой степени минимизации неопределенности, подобный – гибридный, по выражению С.А. Кравченко, – тип рациональности выполняет свою регуляционную функцию.

Проявляется играизация и в уровне информированности подростков об основных правах. Даже среди тех, кто полностью удовлетворен своими знаниями, в среднем лишь менее половины (45%) подробно знакомы со своими правами. Значит, по существу, подростки удовлетворены не уровнем собственных знаний, а теми минимальными требованиями, которые к ним предъявляются. Иначе говоря, оценки подростков символизируют одобрение правил иг-

¹ Пригожин И., Стингерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М., 2001.

ры, существующих в системе образования, в данном случае правового.

Таким образом, институциональная регуляция, рассмотренная на примере отношения молодежи к реализации национального проекта «Образование» и некоторых аспектов деятельности правового образования, обнаруживает свою невысокую эффективность. Ослабление внешней регуляции риска начинает компенсироваться саморегуляцией молодых людей. Прежде всего используются стратификационные механизмы саморегуляции. В сфере образования молодежи процесс социального расслоения непосредственно связан с соотношением аскриптивного (предписанного) и достигаемого статусов. В статусе, предписанном молодому человеку родительской семьей, содержатся исходные возможности стартовых позиций, а в достигаемом собственными усилиями – направленность дальнейшей социальной мобильности. Реализация статусных позиций сопряжена с множеством рисков, вызываемых неопределенностью жизненного старта и дальнейшего развития молодежи, которые обостряются или минимизируются под влиянием факторов, заложенных в стратификационном механизме саморегуляции. Стартовые позиции молодежи в сфере образования и риски, связанные с их выбором, находятся под влиянием и образовательного статуса родительской семьи, и материального благосостояния, и региональных условий жизни, и гендерных особенностей, и многих других факторов.

В стратификационном механизме они выступают в качестве оснований аскриптивного статуса молодежи. Как показывают результаты исследования, степень их влияния различается. Если проанализировать тесноту их связи по коэффициенту сопряженности с основными моделями жизненного старта (различные виды образования, работа и формы их сочетания), то выясняется, что ведущее место по степени влияния на жизненный старт учащейся молодежи занимает такой статусный фактор, как образование родителей (матери – 0,39, отца – 0,32). Вторую позицию занимает региональный фактор (0,24). И лишь третью – фактор материального положения (0,21). Для данного анализа первостепенное значение имеет ранговое распределение названных факторов. Опережающее влияние образования родителей и региона проживания по сравнению с материальным положением семьи весьма показательно и не случайно. Условия жизни в российских регионах настолько разнятся, что именно эти различия оказываются наиболее значимыми в формировании социокультурной среды обитания. К тому же традиционная разница между городским и сельским образом жизни за последнее десятилетие стала более поляризованной. Заметно контрастнее проявляются различия в образе жизни населения крупных и малых городов. Поэтому региональные условия становятся важным основанием социальной стратификации и не могут не отражаться на жизненном старте молодежи. Таким образом, на первый план выдвигаются социокультурные основания стратификации и расхождения моделей социального развития. Что касается гендерных различий (0,15), то они проявляются на уровне отдельных видов образования и форм вторичной занятости (сочетания учебы с трудом). В целом же степень их влияния на уровень риска в развитии молодежи меньше, чем других факторов.

Идентификация с той или иной статусной группой связана не только с отождествлением себя с ней, но и с осознанием собственной включенности в групповые механизмы саморегуляции. Это способствует снижению социальной неопределенности на этапе жизненного старта, обретению уверенности в себе, столь необходимой для минимизации риска. Соответственно эффективность групповых механизмов саморегуляции зависит от того места, которое занимает данная группа в стратификационной структуре общества. Чем выше социальный статус группы, тем разнообразнее внутригрупповые и межгрупповые социальные контакты, а значит, более разветвленными становятся механизмы саморегуляции, расширяются возможности самореализации всех, кто к ней причастен.

Рассмотрим, как влияют неинституциональные механизмы социальной стратификации на средовой и деятельностный риск в сфере образования молодежи. Для этого выделим группы учащейся молодежи (учащиеся средних школ, ПТУ, техникумов и вузов) с высоким и низким социальным статусом. Статус определялся по показателям уровня образования родителей, региона проживания и материального положения семьи.

В группе учащихся и студентов с низким уровнем аскриптивного социального статуса степень средового риска значительно выше ($K = 3,92$ по семибалльной шкале), чем в группе с высоким статусом ($K = 3,64$). Этот показатель отражает состояние социальной неопределенности условий, в которых вынуждены жить учащиеся и студенты, унаследовавшие от родителей низкий социальный статус. Не имея необходимой поддержки со стороны семьи и окружения, молодые люди должны справляться с рисками в своей среде, рассчитывая в основном на собственные силы. Для достижения успеха в формировании личного статуса им необходимо преодолеть психологический барьер изначально ограниченных возможностей, а затем утвердиться в новом социальном качестве путем реальных статусно-ролевых перемещений. То есть в среде молодежи с низким уровнем аскриптивного статуса саморегуляция рисков осуществляется преимущественно путем реально достигаемого изменения ее положения в стратификационной структуре. Иная жизненная ситуация складывается в высокостатусной группе молодежи. Высокий аскриптивный статус не только минимизирует риск жизненного старта, но и приобретает символическую форму в социально-стратификационном механизме. Реальная восходящая мобильность подменяется символической. Основанием стратификации служит не столько достигаемый статус, сколько его символическая форма, являющаяся проекцией аскриптивного статуса. Подобная имитация социальных перемещений выполняет в условиях неопределенности регуляционную функцию по минимизации риска в среде молодежи с высоким уровнем аскриптивного статуса.

В то же время степень деятельностного риска у молодых людей с высоким уровнем аскриптивного статуса более чем в 2 раза превышает значение аналогичного показателя в группе с низким статусом. Это объясняется более широкими возможностями для самореализации, унаследованными от родителей. Молодые люди с высоким статусом чувствуют себя более защищенными от возможных потерь в случае ошибочного выбора, а потому смелее идут на риск. Проигрыш компенсируется высоким аскриптивным статусом, а выигрыш повышает достигаемый статус. Таким образом, саморегуляция средового и деятельностного рисков в стратификационном механизме происходит не одинаково. Ослабление средового риска посредством символической мобильности сопровождается усилением деятельностного. Знание этих особенностей механизма стратификационной саморегуляции позволяет оказывать целенаправленное воздействие для снижения средового риска и стимулирования деятельностного. При этом важную роль призваны сыграть факторы, компенсирующие стратификационные различия, среди которых не последнюю роль играют знаково-символические основания стратификации.

Социальная неопределенность, сопряженная с нелинейным характером социокультурной динамики, находит свое выражение в *социокультурных механизмах* социальной регуляции. К специфическим ее проявлениям относятся: доминанта первичных (по А. Маслоу) потребностей; приоритет узкопрагматических интересов, соображений выигрыша, выгоды, пользы; ценностная неопределенность, сопровождающаяся переходом от одной системы ценностей к другой, и связанная с ней дезинтеграция. Эти изменения неизбежно повышают уровень риска в сети социального обмена (Р. Эмерсон, Дж. Коулмен). Неопределенность вознаграждения порождает недоверие со стороны партнера, обладающего правами. В свою очередь партнер, несущий затраты, не уверен, что исполняет свои обязанности не впустую. Возникает риск, что обменный цикл может прерваться. Это порождает специфическую мотивацию, центральные позиции в структуре которой занимает альтернатива «недоверие – доверие». Доверие, по мнению Э. Гидденса, повышает уровень определенности и стабилизирует рациональность социальных взаимодействий¹. В системе образования это наглядно проявляется в инструментализации ценности образования, снижении когнитивных ориентаций и симуляции (имитации) образования.

Социальные институты через производство и перераспределение ценностей утверждают и упорядочивают ролевое поведение индивидов, делая его предсказуемым и регулируемым².

¹ Giddens A. The Consequences of Modernity. L., 1991. P.34-35.

² Кравченко С.А. Нелинейная социокультурная динамика: играйзированный подход. М., 2006. С.115.

Однако социокультурная регуляция в нынешних условиях постоянного экспериментирования носит весьма кратковременный и ситуационный характер. Возникает феномен «макдоналдизации» – штампованных решений. Молодые люди, принимая подобные «макдоналдизированные стандарты», утрачивают собственную активную причастность к событиям. В самом деле, жить или не жить в условиях реформирования образования не является выбором молодежи. Не переживая сопричастности к предмету, явлению, невозможно превратить его в ценность. Производство «макдоналдизированных» ценностей носит разовый характер. А поскольку созидательная активность в «макдоналдизированной» реальности вытесняется потребительской, то прекращается воспроизводство абсолютных ценностей. Именно это и происходит с когнитивными интересами молодежи. Отказ от абсолютных ценностей и переход к временным, договорным создает ситуации правдоподобного существования. Каждый конструирует свою – удобную – систему объяснений и ценностей. Это помогает на время придать определенность жизненной ситуации. Состояние правдоподобности получает дальнейшую рационализацию в игровой практике, закрепляясь в форме играйзированного сознания. Для него характерна фрагментарность, по определению Т. Лукмана, «отсутствие общего знания о должном, т.е. всеобъемлющей и разделяемой всеми морали». Ценности знаний, утрачивающие свою всеобщность и определенность, уступают главные позиции потребностям и интересам, лежащим в иных сферах.

Как же происходит социокультурная саморегуляция? Главная роль здесь принадлежит мотивационной сфере сознания. Это сложное системное образование, являющееся продуктом взаимодействия потребностей, интересов и ценностей. Потребности придают процессу саморегуляции предметную направленность, указывая на то, что необходимо, без чего нельзя существовать, интересы – деятельностьную, определяя наиболее выгодные способы удовлетворения потребности, ценности наполняют ее общемировоззренческим и нравственным смыслом, формируя социальную направленность поведения личности или группы. Применительно к рассматриваемой проблеме уровень потребностей определялся по семибалльной шкале распределения ответов на вопрос о степени неудовлетворенности образованием. Уровень интересов – по семибалльной шкале оценок степени заинтересованности в образовании как факторе самоутверждения. Терминальные и инструментальные ценности различались в зависимости от понимания респондентом смысла образования как цели или как средства.

Наиболее активно степень риска снижается под влиянием интересов. Особенно заметно эта зависимость проявляется в деятельностном риске. Его значение в связи с повышением уровня когнитивных интересов снижается в 2,5 раза. Это связано с деятельностной природой интересов в мотивационной сфере сознания. В интересах отражаются субъективные ожидания человека (группы) в конкретной ситуации (выгодно / невыгодно) и объективные требования к личности или к группе (возможно / невозможно), что и обуславливает их деятельностную функцию в механизме саморегуляции риска. В условиях неопределенности прагматизация когнитивных интересов молодежи, переводя взаимодействия в сфере образования в плоскость взаимной выгоды, повышает уровень доверия к институту образования. В свою очередь рост доверия способствует повышению определенности в различных ситуациях, возникающих в данной сфере, что и становится фактором минимизации деятельностного риска. Соотношение субъективных ожиданий и объективных требований регулируется ценностями, придающими смысл саморегуляции. Значения средового риска минимизируются в группе молодежи, ориентированной на терминальные ценности образования, когда образование признается самоценным. А степень деятельностного риска практически одинаково распределяется в обеих группах (ориентированных на терминальные и на инструментальные ценности). Видимо, в стремлении минимизировать средовой риск молодые люди ориентируются на фундаментальные ценности образования, а не на сиюминутную выгоду. Совершая же практические действия, они пытаются не столько снизить, сколько оптимизировать риск в зависимости от конкретных ситуаций. Поэтому в процессе рационализации деятельностного риска в условиях неопределенности в одинаковой степени активизируются и терминальные, и инструментальные ценности. Здесь возникает вопрос: если терминальные ценности сни-

жают деятельностный риск, который является признанным фактором инноваций, не препятствуют ли они развитию молодежи? Отвечая на этот вопрос, отметим, что самоценное отношение к образованию предполагает самосовершенствование, наращивание интеллектуального потенциала и повышает конкурентоспособность молодого человека. Следовательно, оно дает прочную опору для оптимизации риска и его последствий, сдерживает немотивированный, спонтанный риск.

Активную роль в саморегуляции этого процесса играет все та же «макдоналдизация», ориентированная на принцип «здесь и сейчас». Перераспределяя терминальные и инструментальные ценности в зависимости либо от эффективности той или иной образовательной стратегии, либо от предсказуемости ее реализации, либо от уверенности в возможностях проконтролировать ситуацию, «макдоналдизация» упорядочивает ролевое поведение молодежи в сфере образования, делая его предсказуемым и регулируемым. Причем выбор приоритетов при перераспределении ценностей ограничивается набором предоставляемых услуг в сфере образования (зачастую невысокого качества), с одной стороны, и весьма низким уровнем запросов в условиях ускоренного образа жизни – с другой. В итоге «макдоналдизированные» практики стимулируют воспроизводство договорных сиюминутных ценностей, реализуя рассудочно-прагматичный тип саморегуляции.

Как показали исследования, не меньшее значение в механизме саморегуляции имеет направленность установок молодежи на стабильность или на риск¹. Рассмотрим, как изменяется социокультурный механизм саморегуляции под влиянием аттитюда безопасности, выраженного в стремлении к стабильности, и аттитюда опасности, связанного с тягой к изменению и риску. Учитывая отмеченную выше роль права в саморегуляционном механизме, проведем анализ на примере правового образования². Для этого сравним степень обусловленности правового сознания и поведения учащейся молодежи ценностями и интересами в группах, ориентированных на стабильность и на риск (Таблица 3).

Сравнительный анализ данных показывает, что ориентация на стабильность, т.е. на безопасность, надежность и спокойствие, в целом положительно отражается на правовом сознании и поведении учащейся молодежи. При этом степень влияния ценностей и интересов на изменение показателей законопослушного поведения минимальна, что свидетельствует о нормальном функционировании механизма саморегуляции. Еще более выраженные формы процесс саморегулирования приобретает в группе учащихся, ориентированных на изменения, связанные с риском.

Таблица 3

Сравнение характеристик правового сознания и поведения учащейся молодежи в связи с направленностью ценностей и уровнем интересов в группах, ориентированных на стабильность и на риск

Направленность ценностей и уровень интересов в сфере образования	Ориентация на стабильность			Ориентация на изменения и риск		
	Самооценка степени законопослушания (К)*	Самооценка частоты нарушений закона (%)		Самооценка степени законопослушания (К)*	Самооценка частоты нарушений закона (%)	
		Часто	Никогда		Часто	Никогда
Терминальные ценности	2,55	20,4	79,6	2,05	34,7	65,3
Инструментальные ценности	2,56	23,7	76,3	2,23	48,6	51,4
Высокий уровень интереса	2,56	21,4	78,6	2,27	41,8	58,2

¹ Описание диспозиционной концепции риска см.: Зубок Ю.А. Проблема риска в социологии молодежи. М., 2003; Зубок Ю.А. Феномен риска в социологии. Опыт исследования молодежи. М., 2007.

² Исследование «Социально-экономические и культурные права молодежи в СНГ и основные препятствия их реализации», проведенное в 2005 г. Отделом социологии молодежи ИСПИ РАН по заказу Московского бюро ЮНЕСКО под руководством В.И. Чупрова в Российской Федерации и в Республике Беларусь. Выборка учащейся молодежи в возрасте 12–18 лет в РФ составила 804 человека.

Низкий уровень интереса	2,48	22,9	77,1	2,05	40,0	60,0
----------------------------	------	------	------	------	------	------

* К — средневзвешенный коэффициент по трехбалльной шкале.

Стремление к изменениям повышает уровень риска, оценки степени законопослушания в данной группе заметно ниже, а частоты правонарушений, наоборот, выше. Однако становится более явным влияние ценностей и интересов. Это означает, что предприимчивость, стремление к изменениям, реализуемые в России, как правило, на грани нарушения закона, снижают уровень законопослушания, но осознание риска приводит в действие механизм саморегуляции.

Таким образом, в рационализации риска наблюдаются встречные процессы: действие механизма социокультурной саморегуляции риска связано с осознанием опасности, а повышение его эффективности – со стремлением молодежи к стабильности. В связи с этим для рационализации риска в сфере образования необходимо, во-первых, снизить опасность последствий социальной неопределенности, вызванной реформами. Определенную роль может сыграть повышение информированности учащихся, абитуриентов и студентов, обеспечивающей если не свободный, то относительно мотивированный выбор образовательных стратегий, а во-вторых, необходимо расширить формы самоуправления молодежи как условия стабилизации ее социального положения. Это представляется особенно актуальным в свете все новых задач по обновлению отечественной системы образования. В их реализации необходимо избежать очередного витка резких разворотов в реформировании образования, затягивающих узел неопределенности и риска.

В современном обществе существенно повышается роль *социально-организационных механизмов* саморегуляции риска. Это процесс самоупорядочения и самоорганизации молодежи и ее взаимодействий в условиях нелинейного развития современных обществ. Сегодняшний социум отличается тем, что регуляция в нем основана преимущественно не на принудительном, а на информационно-коммуникативном взаимодействии. Соответственно этому происходит перераспределение приоритетов от целенаправленного воздействия как внешнего фактора, к самоорганизации как следствию рефлексии субъектов. Результатом самоорганизации становится не столько сам порядок, сколько движение к нему, т.е. *процесс упорядочения*, а не состояние упорядоченности.

Как происходит самоупорядочение? Социум предстает как открытая система, имеющая в неравновесном состоянии потенциальное множество путей эволюции. Выбор пути совершается случайно и является результатом конфликта, конкуренции и самоорганизации противодействующих способов эволюции системы, а также активности субъектов в момент разветвления возможных путей развития. При этом поле социальных возможностей поляризуется, становится альтернативным. Новое состояние возникает непредсказуемо, т.е. оно не выводится напрямую из сложившейся ситуации. В то же время оно запрограммировано в виде равнодействующей возможных путей развития¹. Самоорганизация достигается за счет внутренней энергии и ее преумножения с использованием дополнительных ресурсов. Таким образом, самоорганизация – это спонтанно совершающийся процесс социального регулирования, связанный с возникновением новых структур или трансформацией существующих в момент их крайней неустойчивости.

В сфере образования самоорганизация молодежи становится альтернативой неупорядоченности социальных связей, возникшей из-за неустойчивости реформируемых образовательных структур. В обыденной жизни это проявляется в фактах нарушения прав учащихся и студентов, в нерегулируемом качестве образовательных услуг, фактах коррупции и т.д. — все это отражается в молодежной среде как состояние неопределенности и риска. Осознавая это, учащаяся молодежь стремится противостоять эскалации неопределенности и риска в организованной форме. Например, активизируя семейные и родственные связи, осознанно участвуя в неформальных объединениях и молодежных движениях, сотрудничая с различными

¹ Ельчанинов М.С. Социальная синергетика и катастрофы России в эпоху модерна. М., 2005. С.65-66.

официальными органами и т.д.

В эмпирическом исследовании об уровне самоорганизации молодых людей с целью регуляции риска свидетельствует наличие или отсутствие у них стремления защитить свои права с помощью друзей либо путем обращения в общественные и государственные организации с целью разрешения конфликтов в сфере образования.

Таблица 4

Влияние самоорганизации на степень риска в правовых отношениях учащейся молодежи в сфере образования

Степень риска	Высокий уровень самоорганизации			Низкий уровень самоорганизации		
	Возможности в реализации прав (K1)*	Соблюдение общепринятых норм (K1) *	Степень правовой защищенности (K2) *	Возможности в реализации прав (K1) *	Соблюдение общепринятых норм (K1) *	Степень правовой защищенности (K2) *
Низкая	4,14	3,82	2,09	4,12	3,74	2,10
Высокая	3,79	3,37	1,91	3,65	3,33	1,87

*K1 – средневзвешенный коэффициент по пятибалльной шкале; K2 – то же по трехбалльной шкале.

Анализ данных обнаруживает устойчивую связь между уровнем самоорганизации и степенью риска в правовых отношениях учащейся молодежи. Основа этих отношений закладывается в сфере правового образования. При низкой степени риска значения показателей правовых отношений (возможностей реализации прав, соблюдения правовых норм, степени правовой защищенности) достаточно высоки и практически не различаются в группах с высоким и низким уровнем самоорганизации. Стало быть, при минимальных рисках, что характерно для состояния определенности социальной среды, минимизируется и вероятность появления предпосылок для спонтанной самоорганизации. В самом деле, если все спокойно в жизни молодежи, то и причин для подобной самоорганизации не возникает. И наоборот, в условиях высокого уровня средового риска заметно снижается оценка возможностей реализации прав, соблюдения общепринятых норм, правовой защищенности. Причем в группе с низким уровнем самоорганизации эти оценки снижаются более заметно. Следовательно, самоорганизация молодежи даже в условиях высокой степени риска способствует упорядочению правовых отношений и – в конечном счете – регуляции риска.

Подобная регуляция возможна во многом благодаря широкому распространению современных форм рационализации – «постфордизм», «макдоналдизация», играизация. Эти способы подробно описаны в теоретической социологии¹. Так, например, влияние «постфордизма» наглядно прослеживается в такой распространенной форме самоорганизации, как репетиторство при поступлении в вузы. Бурное распространение репетиторства в последнее десятилетие не случайно совпадает с периодом реформ в образовании, так как становится формой рационализации жизненных ситуаций и преподавателей, и абитуриентов в условиях растущей неопределенности в данной сфере. Репетиторство было и раньше.

Но, следуя логике «постфордизма», в потребительском обществе изменился характер отношений обмена услугами между репетитором и абитуриентом. Неопределенность, связанная с меняющимися правилами поступления в учебные учреждения и критериями оценки знаний, вызвала потребность в более эффективных методиках преподавания. Ответное расширение услуг на рынке репетиторства сопровождается ростом квалификации, расширением полезных связей, повышением инновационного потенциала репетиторов нового типа. Способствуя рационализации социальных взаимодействий, «постфордизм» как форма самоорганизации становится фактором саморегуляции в сфере образования.

Итак, рассмотренные на примере образования молодежи изменения в механизмах социальной регуляции раскрывают возможности рационализации неопределенности и риска. Успешность этого процесса зависит от степени взаимодействия институциональных и саморегуляционных способов. Но, поскольку саморегуляция все же осуществляется в определен-

¹ Кравченко С.А. Нелинейная социокультурная динамика: играизированный подход: монография. М., 2006.

ных институциональных рамках, существующих в обществе, важен взвешенный подход к продолжению реформирования образования, и прежде всего четкое обоснование целей и их соотнесение с целями общества и потребностями молодежи и выстраивание точных стратегий действий в образовательном процессе, что и станет одним из способов регуляции неопределенности и риска в образовании молодежи, а значит, и в ее дальнейшем развитии.

*Икингрин Е.Н., к.с.н., доц., НГГУ (Нижневартонск), Пронина Е.И.,
Чудинова В.П., к.п.н., доц., Российская государственная детская библиотека (Москва)*

Школьники Югры как читатели

В последние десятилетия в России, так же, как и во многих западных странах, идут процессы падения престижа чтения в обществе и ухудшения уровня читательской культуры населения. С периода 1990-х и по сегодняшний день, мы находимся в ситуации кардинального изменения чтения в России, и особенно значительно меняется чтение детей и юношества.

В 2005 г. были обнародованы данные всероссийского социологического исследования Аналитического центра Юрия Левады «Массовое чтение в России», название которого в прессе прозвучало как «катастрофа чтения». Оказалось, что картина чтения взрослых россиян действительно удручает: сегодня 52% россиян не покупают книг, а не читают – 37%. При этом 34% населения России не имеет дома книг. Жителям сел и городов с населением менее 100 тыс. человек книжно-журнальная продукция стала фактически недоступна.

Необходимость решения острых проблем привела к началу разработки в 2006 г. «Национальной программы развития и поддержки чтения в России». Инициированная Российским книжным союзом и Федеральным Агентством по печати и коммуникациям при участии Федерального агентства по культуре и кинематографии, созданная с помощью таких общественных организаций как Российская библиотечная ассоциация, Русская школьная библиотечная ассоциация, Русская ассоциация чтения, концепция этой программы была опубликована и активно поддержана книжным и библиотечным сообществом. Многие идеи программы были приняты, некоторые положения были включены в планы работы структур управления книжной и библиотечной отраслями. В ряде регионов были осуществлены местные программы по проведению «Года чтения».

В последние годы осуществляется множество различных мероприятий по поддержке чтения в стране, большую часть которых проводят библиотеки. Однако, до тех пор, пока состояние чтения не станет делом всего общества, и полномасштабная межведомственная Программа развития и поддержки чтения не будет в полной мере реализована, опасность ухудшения состояния чтения остается.

Именно об этом свидетельствуют данные нового исследования, результаты которого были представлены на второй всероссийской конференции «Национальная программа поддержки и развития чтения: итоги и перспективы», состоявшейся в Москве 21-22 ноября 2008 г. Согласно новым данным исследования Левада-центра, проведенного в 2008 г., никогда не читают книги около 46% россиян. Эти данные привел на конференции руководитель Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям М. Сеславинский. По его словам, «количество семей, где дети читают книжки, составляет лишь около 8%». «Это гуманитарная катастрофа», – подчеркнул М. Сеславинский. По его мнению, если ребенку в детстве не читают сказки, то у него не развивается интерес к чтению. Он добавил, что исправить критическую ситуацию можно путем дополнения печатной продукции электронными носителями. С этим утверждением была согласна Дж. Полльева, которая сказала, что «конфликта между электронной средой и книгой не существует». Она также считает, что «у нас есть привычка считать себя читающей нацией и нет понимания, что для того, чтобы в современных условиях действительно иметь право называть себя читающей нацией, надо заниматься этой работой». Полльева с тревогой отметила, что «в обществе нет активной тревоги по поводу снижения интереса к чтению». О том, что с чтением подрастающего поколения далеко не все обстоит благополучно, свидетельствуют результаты международных исследований образо-

вательных достижений учащихся PISA, а также результаты региональных и локальных исследований.

Сегодня, когда государственные структуры власти и общество не в полной мере понимают острую необходимость создания и поддержки «Человека читающего», особенно важным становится мониторинг состояния чтения детей в стране, комплексные социальные исследования. Социологическая диагностика состояния чтения, и, особенно – чтения подрастающего поколения, позволяет увидеть точную картину происходящих процессов. Сегодня такие исследования особенно нужны, причем не только всероссийские, но и региональные, а также локальные исследования (чтение в сельской местности, в малых городах, с учетом региональной, национальной специфики проживающего населения и др.)

Не только власти, но и обществу, в том числе семье, всем воспитателям (как «руководителям» детского чтения), необходимо знать где находятся «слабые звенья», что и как нужно сделать для того, чтобы поддержать читающих детей, а также помочь мало – и нечитающим приобрести высокую культуру чтения и открыть для себя богатство мира знаний. В настоящее время мы наблюдаем острую обеспокоенность общественности и профессионального сообщества уровнем читательской компетентности россиян, как взрослых, так и детей. Ведь высокий уровень читательской компетентности позволяет понимать и верно оценивать окружающую действительность, успешнее ориентироваться в ней, принимать эффективные решения на всех уровнях – отдельного человека, организации, города, региона, целой страны, всего мира.

Информационная культура становится одним из наиболее значимых стратегических ресурсов, оказывающих решающее воздействие на изменения всех сторон жизнедеятельности общества. Сегодня мы стоим перед острой необходимостью проведения государственной политики в области чтения, и особенно, чтения детей. Начало XXI в. стало для чтения подрастающего поколения в значительной степени переломным периодом, сегодня происходит становление новой «модели детского чтения» как комплекса характеристик чтения. В России чтение детей и подростков во многом сходно с чтением их сверстников в странах Запада в 1980-1990-х гг.¹ В этот период в ряде стран особенно заметно проявились черты «кризиса чтения», что позднее стало рассматриваться специалистами как процесс изменения характеристик чтения многих групп читателей («трансформация» чтения). Тогда же во многих развитых странах (Франции, Германии, США, Канаде и других) была осознана важность поддержки чтения на национальном уровне, и особое внимание было уделено организации национальной политики поддержки чтения детей и юношества. Очень показателен опыт Великобритании, где в последние десятилетия особое беспокойство вызывал уровень навыков чтения школьников. Поэтому правительство в конце 1990-х гг. выступило инициатором двух крупных проектов: Национальной стратегии в области грамотности и Национального года чтения. Целью этих широкомасштабных проектов является развитие навыков чтения у школьников, а также повышение в обществе престижа чтения. Сегодня большие усилия в поддержку чтения, и особенно, чтения детей, направляет Германия. Швеция озабочена качеством издаваемой детской литературы, ее художественными достоинствами. Колумбия создала национальную программу поддержки чтения, где главное место уделяется чтению детей и подростков.

Как уже говорилось, в 2006 г. была разработана и Национальная программа развития и поддержки чтения в России. В Программе предусмотрен комплекс мер, направленных на повышение уровня знаний, создание новых условий и информационной среды, стимулирующих рост культурного и интеллектуального потенциала страны, повышения качества человеческого капитала. Впервые в истории страны феномен чтения рассматривается комплексно, на широком фоне проблем, с которыми Россия как переходное общество сталкивается в про-

¹ См. подр.: Чудинова, В. Информационный потенциал личности // Библиотека. 2007. №1. С. 37-38.

цессе осуществления масштабных реформ, глобализации и формирования информационного общества¹.

В Ханты-Мансийском автономном округе-Югре многое делается для развития и поддержки чтения. В принимаемой окружной целевой программе «Культура Югры 2009-2013 гг.» развитие детских библиотек сформулировано как приоритетное направление региональной библиотечной политики. На совещании руководителей детских и школьных библиотек «Библиотечное обслуживание детей Югры библиотеками всех типов» 28-29 октября 2008 г. в Сургуте впервые в автономном округе была комплексно рассмотрена проблема развития и поддержки детского чтения. Состав участников совещания и вопросы, поднятые на нем свидетельствуют – в округе есть понимание: если читательская компетентность молодежи, в широком смысле слова, будет на низком уровне, то Россия не сможет решить задачи, которые ставит информационное общество; изменить отношение к чтению возможно только при совместной деятельности образования, культуры, семьи, издателей, торговли и науки.

Для изучения проблем, связанных с реализацией Программы и перспектив развития детского чтения по инициативе Государственной библиотеки Югры, на средства окружной целевой программы «Культура Югры 2006-2008 гг.» Централизованной библиотечной системой г. Мегиона в городах Мегионе и Лангепасе было проведено социологическое исследование «Детское чтение в малых городах Югры». В исследовании была сделана попытка изучить проблемы управления читательской деятельностью в комплексе: во-первых, провести анализ воздействия различных социальных институтов (семьи, образовательных учреждений, библиотек) на читательскую социализацию, во-вторых, дать характеристику самой большой группе читателей – детям, в третьих, изучить мнение руководителей детского чтения (школьных и детских библиотекарей, учителей, воспитателей детских садов, родителей) по поддержанию и развитию детского чтения.

Одной из задач исследования было сравнить, как видят детей, их читательские интересы родители, воспитатели, учителя, библиотекари и то, как сами дети рассказали о своем отношении к чтению. С этой целью проводились определенные параллели – задавался один и тот же вопрос в анкетах детям и руководителям детского чтения. Другой задачей исследования было изучить, как меняется отношение к чтению от младшего к старшему возрасту. «Россия – страна развитой литературной традиции. Однако, в последнее десятилетие картина чтения населения меняется. В 1990-е гг. постепенно падал престиж чтения, в этой сфере накапливались различные проблемы. Одной из них стала реформа школы. В младшем возрасте многие дети еще любят рассматривать книги и читать их. От младшего к старшему возрасту растет учебная нагрузка, времени у школьника на свободное чтение становится все меньше. Главным становится вовремя получить информацию. По мере взросления школьника его чтение носит все более функциональный характер»².

Для успешного решения цели исследования – изучить процесс приобщения детей малых северных городов к читательской деятельности, конкретизируемой в задачах исследования, было опрошено: по анкете для подростков (12 - 14 лет) 330 респондентов, после контроля обработано на ЭВМ при помощи программы Vortex8 320 анкет; по анкете для 8-11 летних проанкетировано 170 респондентов; в качестве экспертов было проанкетировано 35 воспитателей, 40 учителей, и 109 родителей, имеющих детей от 7 до 14 лет (из них 95% опрошенных – женщины, 71% работают в образовании); по анкете для библиотек было опрошено 50 школьных и детских библиотекарей гг. Лангепаса и Мегиона, а также 25 детских библиотекарей из Нижнего Новгорода.

¹ См: Национальная программа поддержки и развития чтения в России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fapmc.ru/news/info/item2003.html>. С. 4

² См. подроб.: Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIII / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003. С. 261-274.

По мнению руководителей детского чтения и исследователей подростковой культуры¹, с которым мы солидарны, телевидение зачастую является негативным фактором социализации. Во-первых, просмотр большинства телепередач можно отнести к пассивным видам проведения досуга, а чтение вряд ли можно отнести к таковым (книгу нужно найти, купить, взять в библиотеке и т.п. и затратить немалые усилия для ее прочтения). Во-вторых, то, что видят на телеэкране дети не может не вызывать тревогу. Современный телеэкран переполнен всевозможными сценами насилия и агрессии. По данным исследования, проведенного под руководством В.С. Собкина, зритель российского телевидения каждые 15 минут видит на экране акт агрессии, насилия или эротическую сцену². Если учесть, что подростки проводят у экрана телевизора в среднем 2,3 часа, то при несложном подсчете получится, что российский подросток ежедневно видит не менее девяти «живых картинок», где изображены сцены насилия, агрессии или эротики.

В справке к заседанию 2 марта 2004 г. коллегии Министерства культуры Российской Федерации по вопросу «Дети и культура», сказано: «Многочисленные социологические исследования показывают, что одной из любимых форм проведения досуга подростков является просмотр кинофильмов по телевизору. Здесь ситуация с соотношением транслируемых американских и отечественных фильмов немногим отличается от ситуации в кинопрокате (доля американского кино в общем объеме вещания на центральных телеканалах составляет в среднем 40% - единственным исключением является канал «Культура», ориентированный прежде всего на трансляцию отечественного кинематографа). При этом детское художественное кино на российских телеканалах представлено в весьма ограниченном объеме (данные 2002 г.: более всего на ТВЦ – 6,5%, менее всего на НТВ – 1,3%, остальные каналы имеют по 3-5% детского эфира). Еще более драматично складывается ситуация с созданием на ТВ образовательных передач о литературе и искусстве, культурно-просветительских и научно-познавательных программ. С учетом всего комплекса проблем, связанных с количественными и качественными характеристиками детского телевидения, Минкультуры России считает абсолютно назревшей необходимостью принятие на государственном уровне решения о создании специализированного детского канала»³. У чтения же есть социальные институты, которые должны руководить выбором детей – библиотеки, школа, семья.

Уже второму поколению населения России телевидение заменяет книгу. Детство родителей нынешних детей пришлось на 1970-1980 гг., когда телевизор был уже практически в каждой семье, в это время появляются цветные телевизоры. В конце 1980-х гг. известный уральский социолог Г.П. Орлов писал: «В последнее десятилетие советские социологи фиксируют тенденцию к пассивным занятиям населения в свободное время. На отдых, развлечение и получение текущей информации тратится в различных социальных группах от 60 до 80% свободного времени»⁴.

По данным исследований, и в досуге взрослых на первом месте - телевидение, пассивный отдых в основном в квартире, чтение (его продолжительность уменьшается), прием гостей; мало посещений учреждений культуры (70% всех случаев дает кино) - театров, музеев, библиотек, клубов⁵. Но подобные затраты слишком велики, чтобы можно было объяснить их только пассивностью, возросшей инертностью. Очевидно, происходит удлинение периода восстановления и соответственно уменьшается время, уделяемое физическому и психиче-

¹ См. подроб.: Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIII / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003. С. 261-274. Там же. С.265.

² Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIII / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003. С.265.

³ Справка к заседанию коллегии Министерства культуры Российской Федерации по вопросу «Дети и культура». 2 марта 2004 г. // Школьная библиотека. 2004. № 3. С.20.

⁴ Орлов Г.П. Свободное время: условие развитие человека и мера общественного богатства. Свердловск, 1989. С. 79.

⁵ Гордон Л.А., Клопов Э.В. Человек после работы. М., 1972. С.157.

скому развитию. Такие изменения отрицательно сказываются на формировании человека»¹. В условиях рынка эта тенденция усиливается: на восстановление сил стали тратить еще больше времени, доля пассивного отдыха в структуре свободного времени все время возрастает. Для того, чтобы дети меньше проводили времени у телевизора, родителям нужно занимать их другими видами деятельности, например, спортом, домашними делами, и, конечно, чтением. При этом родители должны подавать пример в использовании свободного времени, ограничить и себя в просмотре телепередач; должна быть в доме программа, в которой отмечается какие передачи будет смотреть семья.

Одной из задач исследования являлось изучение влияния детского чтения на учебную деятельность детей. Для этого респондентам были заданы вопросы не только по детскому чтению, но и касающиеся их учебной деятельности. Малыши учатся с большим удовольствием, и это было всегда. Но очень тревожно, что почти половина подростков (43%) учится по необходимости. Это может привести к тому, что и работать они будут «отбывая повинность», а это для постиндустриального общества, в котором они будут жить, неприемлемо.

Для того чтобы узнать, как относятся дети к урокам русского языка и литературе (чтению), в анкетах для малышей и подростков был предусмотрен вопрос «Какие предметы нравятся больше всего?» Среднее число предметов, которые нравятся малышам, составляет 2,5, подросткам – 2,7. На первом месте среди предметов, которые нравятся подросткам, – физкультура (36% ответивших), малышам – математика (44%), на третьем месте, что радует, – русский язык. Литература, чтение нравятся каждому четвертому малышу (27%) и подростку (25%). Это не так уж мало, если учесть, что если бы это было во власти подростков, литературу исключили бы из школьной программы только 6% опрошенных, русский язык – 13%, иностранный язык и ИЗО – 19%, математику – 18%. Данные опроса свидетельствуют, что интерес к чтению, литературе и русскому языку, как учебным предметам, хотя и снизился у «подростков» по сравнению с «малышами», но незначительно. Так русский язык нравится 33% «малышей» и 29% «подростков»; чтение, литература соответственно – 27% «малышей» и 25% «подростков». В опросе участвовали ученики 1-2 класса, а так как они еще плохо читают, то среди них меньшее число опрошенных любит уроки чтения, чем среди опрошенных учеников 3-4 классов. Среди подростков, учащихся с удовольствием, любимый предмет русский язык у 36% опрошенных, литература – у 32%, что в два раза больше, чем среди тех, кто учится по необходимости (соответственно 18% и 14%). Хотя русский язык подросткам нравится больше, чем литература, оценки по русскому языку у опрошенных подростков ниже, чем по литературе (3,7 балла против 4,1 балла). В Год русского языка (2007 г.) в библиотечной системе округа прошли мероприятия, направленные на развитие русского языка, повышение компетенции владения языком и т.п., в том числе и в городах Лангепасе и Мегионе.

Большинство педагогов, исследователей проблем чтения констатируют большое значение литературы для социализации юношества. Литература – это один из тех предметов, который способен восстановить «в правах» основополагающий принцип классической педагогики – единства образования и воспитания. При опросе подростков их попросили оценить значение уроков литературы. Практически половина опрошенных подростков (49%) считают, что уроки литературы помогают приобретать навыки грамотного владения речью, одна треть (29%) – помогают развивать творческие способности, 17% – помогают развивать литературный вкус; 5% – считают, что уроки литературы ничего не дают. Интересен такой момент: респонденты-подростки, которые считают, что «уроки литературы помогают развивать литературный вкус», имеют в семейной библиотеке в среднем 238 книг, а те, которые считают, что они «помогают приобретать навыки грамотного владения речью» – 222 книги, «помогают развивать творческие способности» – 192 книги, «книги ничего не дают» – 208 книг. В периоды бурных и кардинальных изменений в обществе статичные знания не успевают за стремительными переменами в окружающем мире, не позволяют личности приспособиться к ним и продвинуться по служебной лестнице.

¹ Патрушев В.Д. Как и с кем проводит свободное время горожанин? // Социс.1986. № 4. С.56-57.

Распространившаяся в последние годы концепция непрерывного образования заставляет детские и школьные библиотеки повысить внимание к информационной грамотности, развитию читательской компетентности. Результаты нашего исследования свидетельствуют о наличии связи между читательской компетенцией и отношением к учебе. Более половины опрошенных подростков (51%), по их самооценке, умеют пользоваться книжным фондом библиотеки. Среди тех, кто учится «с удовольствием» умеют пользоваться книжным фондом библиотеки 57% респондентов, а среди тех, кто учится «по необходимости» – 43%. Трудности в нахождении нужной информации возникают у 24% учащихся «по необходимости» и у 15% учащихся «с удовольствием». Обучались работе с библиотечными каталогами на базе школьной библиотеки 22% опрошенных подростков, 11% - обучались на базе детской библиотеки, 11% получили эти знания самостоятельно, 55% не проходили обучение.

Подросткам для изучения читательской компетенции было задано несколько вопросов. Ответы на вопрос «Ведете ли Вы читательский дневник?» распределились следующим образом: вариант «не веду дневник» выбрало 78% опрошенных, вариант «веду, но не регулярно» – 19%, вариант «постоянно пишу в дневнике обо всех прочитанных книгах» – 3%. Дневники чаще других ведут (постоянно или ведут, но не регулярно) ученики 5-х классов (42% опрошенных) и 6-х (28%), реже ученики 8-х классов (11% опрошенных). Как мы видим число ведущих дневники от класса к классу значительно сокращается. Разница между подростками из разных городов практически не наблюдается. Из числа тех, кто ведет дневник – 41% записывает название книги или статьи в журнале и автора, 35% - понравившиеся выражения, 30% – основную идею произведения. При написании сочинения используют произведения, прочитанные вне школьной программы 30% подростков, иногда – 51%. Чаще других это делают ученики 5-6 и 9-х классов. Используют цитаты, крылатые слова при написании сочинения 31%, иногда – 54% и нет – 15%, чаще это делают 6-ти и 9-ти классники. В учебном плане по литературе необходимо предусмотреть сочинения по произведениям внешкольной программы и обязательно повышать оценку за использование цитат и крылатых слов.

Для того чтобы узнать, пользуются ли подростки справочной литературой и Интернетом с познавательной целью, им был задан вопрос: «Если, читая книгу, слушая передачу, вы встречаете незнакомое слово, то для поиска его значения как вы поступаете?». Обычно подростки обращаются к разным источникам (среднее число ответов на одного опрошенного 1,5 источника). Наибольшее число подростков (56% опрошенных) спрашивает о значении незнакомого слова у знакомых, родных, несколько меньшее (44%) обращаются к словарям учебникам, примерно одинаковое число подростков обращается к Интернету (19%) и учителям (18%). Откладывают «узнавание» 7% подростков, среди тех, кто учится «с удовольствием» таковых – 4%, а среди тех, кто учится «по необходимости» – 12%. В то же время среди тех респондентов, которые учатся «по необходимости» большее число обращается к Интернету, чем среди тех, кто учится «с удовольствием» – 21% против 16%. Доступный всем Интернет мог бы стимулировать, развивать интерес к познанию.

В периоды бурных и кардинальных изменений в обществе статичные знания не успевают за стремительными переменами в окружающем мире, не позволяют личности приспособиться к ним и продвинуться по служебной лестнице. Распространившаяся в последние годы концепция непрерывного образования заставляет детские и школьные библиотеки повысить внимание к информационной грамотности, развитию читательской компетентности. Хотя результаты исследования свидетельствуют об отсутствии линейной связи между активным чтением и успехами в учебе, но ясно одно – нечитающий подросток не может стать полноценным членом человеческого сообщества, стать компетентным работником. Данные нашего исследования показывают, что те, кто любит читать, гораздо лучше ориентируется в информационном пространстве и медиасреде. Их выбор более осознан и дифференцирован. Таким образом, у них выше «качество» медиапотребления – они гораздо более грамотны и как читатели, и как зрители, и как слушатели.

Постоянные читатели библиотек гораздо больше своих сверстников включены в книжную культуру. Они во многом отличаются от не посещающих библиотеки детей и подрост-

ков по уровню интеллектуального и эмоционального развития, «культурному багажу»¹. Необходимость Национальной программы поддержки и развития чтения продиктована тем, что «Россия подошла к критическому пределу пренебрежения чтением. Мы переживаем системный кризис читательской (и писательской) культуры. Доля систематически читающей молодежи у нас снизилась с 48% (1991 г.) до 28% (2005 г.). Если в 1991 г. 79% жителей нашей страны читали хотя бы одну книгу в год, то в 2005 г. эта цифра составила 63%. В 1991 г. 61% россиян ежедневно читали газеты, в 2005 г. – только 24%. Для журналов аналогичные цифры составляют 16% и 7% соответственно. В 1970-е гг. регулярно читали детям в 80% семей, сегодня – только в 7%. Выбор и профессиональной и художественной литературы для чтения говорит о падении вкуса даже в интеллектуальной среде»².

Одной из главных задач исследования «Детское чтение в малых городах ХМАО-Югры» было изучение отношения детей к чтению. Большинству малышей читать нравится, на это указало 80% респондентов. В то же время – «нравится читать» и «много читают» только каждый пятый (22%) опрошенный подросток, и каждый третий подросток (33%) отметил вариант «я люблю читать, но на чтение обычно не хватает времени». Условно можно отнести к любителям чтения всего 55% опрошенных подростков. Среди родителей смогли сказать, что их ребенок любит читать только 43% опрошенных.

У подростков большинство вариантов ответов были иные, к тому же можно было выбрать несколько вариантов ответов. Более половины подростков в сумме выбрали варианты «мне чтение нужно для получения информации» и «чтение нужно, в основном, для школьных занятий», каждый четвертый – вариант «больше люблю читать не книги, а журналы». Для уточнения отношения к чтению подростков был задан контрольный вопрос «Прочитали ли вы одну или несколько книг не по школьной программе за последнюю неделю? или вы эту книгу (книги) читаете?» За последнюю неделю прочитали или читают «одну книгу – 34% опрошенных подростков, 2 книги и более – 15%, то есть читали/читают 50% подростков. Большинство исследований, проведенных в других регионах, показало: к читающим подросткам относится не более одной трети, а данное исследование свидетельствует о том, что в малых северных городах читает каждый второй подросток.

Интенсивность чтения у двух третей читающих подростков (67%) составляет 1 книга в неделю, около одной трети (29%) – читает 2-3 книги, 4% читающих респондентов прочитывает за неделю 4 и более книг.

Для того чтобы узнать, кто или что руководит детским чтением, подросткам был задан вопрос «Если вы читали или читаете эту книгу (книги), то скажите, пожалуйста, почему вы ее (их) выбрали?». Все варианты ответов мы условно разделили на группы: 1 группа – «самостоятельный выбор» и 2 группа – «посоветовали». Среди вариантов ответов, отнесенных к группе «самостоятельный выбор», подростки чаще всего выбирали вариант «читаю книги этой серии» – 34% опрошенных, на втором месте – «понравилось название» – 32%, на третьем – «знаю этого автора» – 17%, на четвертом – «понравились картинки, обложка» – 13%. Среди вариантов ответов, отнесенных к группе «посоветовали», подростки чаще всего выбирали вариант «друзья» – 27%, на втором месте – «родители» – 19%, на третьем – «рекомендовал учитель» – 16%, на четвертом – «посоветовал библиотекарь» – 8%.

Для того чтобы замерить динамику изменения отношения к чтению у подростков был задан вопрос: «Изменилось ли ваше отношение к чтению книг, журналов, газет за последние год-два?». Более половины подростков (52% ответивших) за последние год-два стали читать больше журналов, 42% – книг в помощь школьной программе, 37% – книг, расширяющих кругозор, 35% – художественных книг, 27% – газеты. Одна треть подростков вообще не ответила на этот вопрос, видимо у них отношение к чтению не изменилось, как не читали ничего, так и не читают.

¹ Чудинова В. Информационный потенциал личности: чем он обусловлен // сайт Российской государственной детской библиотеки.

² Национальная программа поддержки и развития чтения... С.3.

Таким образом, детским и школьным библиотекам следует порекомендовать расширить ассортимент выписываемых журналов, так как периодические издания подростки начинают читать более активно по сравнению с другой печатной продукцией, комплектовать фонд книгами в помощь школьной программе и книгами, расширяющими кругозор. Данные социологического исследования свидетельствуют: при комплектовании фондов библиотек необходимо приобретать серийные издания популярных авторов, обращать внимание на художественное оформление книг.

Очень важно, чтобы родители, воспитатели, учителя, библиотекари имели авторитет в глазах детей и оказывали влияние на их чтение. Процесс социализации реализуется через систему определенных социальных институтов, призванных корректировать формирование социальных качеств личности в соответствии с общественно значимыми ценностями. Не является исключением и читательская социализация. Но хотелось бы знать, у каких социальных институтов наиболее значимая роль в читательской социализации детей. Ответ на этот вопрос мы частично получили от библиотекарей, воспитателей, учителей, задав им вопрос «Какие дети больше других читают?». Все они солидарны в том, что наиболее успешно проходит читательская социализация у детей, которым любовь к чтению привили в семье. На втором месте среди ответов на вопрос «Как Вы считаете, какие дети больше других читают» следующие варианты: у библиотекарей – «дети, которые стали посещать библиотеку до школы»; у воспитателей – «дети, посещавшие детский сад»; у учителей – «дети, которым любовь к чтению привил учитель». В этих ответах прослеживается ведомственность. Но кто может однозначно утверждать, что это плохо? На третьем – у библиотекарей – «дети, которым любовь к чтению привил учитель», у воспитателей и у учителей – «дети, которые стали посещать библиотеку до школы». Эти мнения подтверждают необходимость посещения библиотеки еще до школы. А для этого нужны специально оборудованные помещения, где бы малыши, могли приобщаться к чтению, играя. Младшие школьники, опрошенные нами, тоже хотели, чтобы в библиотеке были игрушки и ковер, на котором можно было бы поваляться. Уголок с игрушками и ковром есть в детской библиотеке Иркутска. Уютные зоны отдыха и чтения с ковровыми покрытиями и мягкой детской мебелью созданы в мегионских детских библиотеках.

Мы попросили библиотекарей, воспитателей, учителей дать оценку интереса родителей к чтению детей. Учителям и воспитателям был задан вопрос «Какая часть родителей интересуется чтением детей?». Учителя дали более негативную оценку родителям, чем библиотекари. Что вполне объяснимо: библиотекари чаще общаются с родителями, которые не только сами читают, но направляют чтение детей. Варианты «две трети родителей» + «практически все» набрали немного голосов: у библиотекарей – 22%, а у учителей – 8%.

Воспитателям детсадов был задан вопрос иначе: «Чем родители интересуются, прежде всего». Почти две трети (63%) родителей, по оценке воспитателей, в первую очередь хотят знать «как кормили в детском саду, что ел, а что не ел». Каждого второго родителя интересует «какие поделки делали, что рисовали, чем занимались». Естественно, многих – 43% опрошенных – волнует «не обижали ли детей», значительно меньше – 23% – «как себя вел ребенок, не наказывали ли воспитатели». Только один из пяти родителей (20%) интересуется, что читали воспитатели, и понравилась ли книга. Примерно такое же количество родителей (17%) интересуются, с кем дружит, с кем играет ребенок.

Исходя из приведенных данных, мы вынуждены констатировать громадное расхождение между осознанием обществом значимости семьи, родителей, как руководителей детского чтения, и пассивного поведения родителей в отношении поддержки и развития детского чтения. Читали или читают своим детям постоянно незначительное число родителей.

Как проходит читательская социализация в школе, ее направленность, можно косвенно определить по ответам на вопрос «Какой, на Ваш взгляд, статус «человека читающего» в школьном коллективе?». Мнения учителей и библиотекарей расходятся: как высокий статус определяют 49% опрошенных библиотекарей и 64% опрошенных учителей.

В городах округа библиотекари стараются привлечь внимание ребят к чтению, используя всевозможные методы. В нижевартовских и мегионских библиотеках рекламируются плакаты с изображением выдающихся спортсменов, музыкантов, телеведущих и их высказывания о чтении. В Нижневартовске выпущен плакат, на котором лучшие юные читатели сфотографированы с мэром Б.С. Хохряковым. В г.Мегионе фотографии лучших читателей и интервью с ними публикуют в местной прессе. И это лишь первые шаги на том пути, ориентир которого, на наш взгляд – верно, определил в статье «Чтение подростков, или есть ли будущее у книжной культуры?» К.Поливанов пишет «Пристрастие к книге и словесности должно занимать место в ряду уважаемых индивидуальных черт человека. Если бы политики и бизнесмены цитировали Пушкина и Шекспира, а не говорили на выхолощенном языке телевизионных рекламных роликов, это могло бы постепенно поднять общественное уважение к этому «нестандартному» занятию. Если бы иногда о круге своих книжных интересов рассказывали с экранов телевизоров и страниц глянцевого журналов люди, добившиеся высот в сегодняшней жизни – главы телеканалов и банков, ректоры престижных вузов, популярные журналисты, – это могло бы повысить привлекательность «книжной» культуры в глазах и прагматичной, и «пофигистской» молодежи»¹.

Кетов Л.Л., асс., соискатель

УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург)

Информационная культура студентов и преподавателей: опыт сравнительного анализа

Информационно-телекоммуникационные технологии, получившие бурное развитие в конце XX в., меняют не только сферу производства, но и социальную структуру общества. Главное направление их воздействия – это воздействие на структуру экономики, на политику, культуру, образование. Формирующееся информационное общество позволяет перейти к интенсивному пути развития. Знания и информация становятся мощным ресурсом, определяющим уровень развития общества. Как справедливо отметил М. Кастельс в предисловии к российскому изданию своей книги «Галактика Интернет», «богатство, власть, общественное благополучие и культурное творчество в России XXI в. во многом будут зависеть от ее способности развить модель информационного общества, приспособленную к ее специфическим ценностям и целям»².

Возрастает влияние информационных процессов, как на развитие общества, так и на отдельного человека. По оценке Р. Ингледарта, уже сегодня в развитых индустриальных странах, а в перспективе – повсеместно «усилия людей все меньше сосредоточены на производстве материальных товаров, вместо этого акцент делается на коммуникации и на обработке информации, причем в качестве важнейшей продукции выступают инновации и знания»³. Информационные связи между личностью и обществом оказывают большое влияние на развитие личностного потенциала. Резкое увеличение информационных потоков, изменение социальных и политических процессов в обществе существенно влияет на жизнь человека и его поведение. Общение в сети Интернет делает доступными для многих огромные массивы информации. Но одновременно качественно меняется характер общения: живое общение, личностные контакты уступают место виртуальному общению; навыки и умения живого общения становятся не очень нужными, их развитию у молодежи не придается особого значения. Сегодня трудно оценить, как это скажется на качестве учебно-воспитательного процесса, но недавний опыт, когда провалились попытки «заменить педагогов ТСО (технические средства обучения), весьма поучителен и при проведении компьютеризации.

Поэтому развитие личности требует адаптации её к новым условиям, предполагает необходимость соответствующей подготовки человека к обработке, анализу и распространению

¹ Поливанов К. «Чтение подростков, или есть ли будущее у книжной культуры?» // Русский журнал. 2005. 28 февраля. [Электронный ресурс] http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=127

² Кастельс М. Галактика Интернет. Екатеринбург, 2004. С.5.

³ Ингледарт Р. Культурный сдвиг в зрелом индустриальном обществе // Новая постиндустриальная волна на Западе. М., 1999. С. 259.

информации, развитию *информационной культуры*. На современном этапе главным достоинством личности становится системное мышление, умение принятия решений в условиях неопределенности. Следует отметить, что наряду с положительными факторами (социальная свобода, прогресс), информационно – технологическое развитие общества может нести и элементы его дегуманизации – потерю людьми основополагающих ценностей, разобщенность, равнодушие, враждебность. Коренные изменения в обществе, которые могут повлиять на жизнь каждого человека, вызывают страх, активизирующий его психологические защиты. В результате чего человек теряет способность адекватно анализировать информацию и принимать решения на её основе. Впрочем, справедливо мнение М. Кастельса, что «судить об Интернете в терминах «хорошо» или «плохо» вообще неправильно. Технологии хороши или плохи в зависимости от нашего их использования»¹. Развивая эту идею, подчеркнем: речь должна идти скорее *об уровне информационной культуры личности*.

НТР требует высокого уровня знаний всех работников производства и сферы обслуживания, ломки устоявшихся стереотипов, разрушения старых традиций и реализации инноваций. Повышение культурно-технического уровня рабочей силы не только сопряжено с немалыми затратами национальных ресурсов, но требует и значительного времени. У нас же существует до 40% массового ручного труда. Мы обычно говорим об устаревшей технике и меньше рассматриваем социальные проблемы тех, кто на ней работает. Но разрыв между ними и новой техникой нарастает.

В серьезную проблему превращается динамизм социокультурного развития, когда по словам О. Тоффлера: «Постоянство умерло». Нарастает разрыв между необходимостью социальных изменений и готовностью людей участвовать в них. И сегодня актуален вывод русского историка В.О. Ключевского: «нужда реформ назревает раньше, чем народ созревает для реформы». Еще более сложно людям приспособиться к быстрым, постоянно ускоряющимся социальным изменениям в условиях информационного общества. Это порождает психологию спешки. Описанный Тоффлером «шок от столкновения с будущим» касается жизни и судьбы каждого из нас. И тем важнее быть интеллектуально и морально готовым жить в быстро меняющемся и усложняющемся информационном обществе.

Возрастающая роль информатизации в условиях постиндустриального общества требует осмысления коренной перестройки производства, всех сторон жизни общества и человека на основе информационных технологий, использования вычислительной техники и систем связи для создания, сбора, передачи, хранения, обработки информации во всех сферах общественной жизни. При их массовом внедрении возникают глубокие изменения в социальных отношениях, в структуре общества, в культуре, образе жизни, досуге людей. Информационные технологии начинают пронизывать профессиональную деятельность и повседневную жизнь человека. Компьютеризация в принципе предъявляет все больше требований к человеку, предполагает дальнейшее развитие его творческих способностей. Она выдвигает на первый план способность человека к постоянному *усложнению интеллектуального труда*. Для компьютеризации характерны быстрые темпы развития, теснейшая связь в перспективе буквально со всеми видами человеческой деятельности. Производство новых технических, технологических и организационных идей становится основным в производстве. Это ведет к предельному развитию человеческого в человеке – его разума, уникальности и многообразия его личных проявлений во всех сферах деятельности, их возрастающей интеграции.

Движение современного общества к информационному требует существенного переосмысления процессов развития личности. Возрастает необходимость переработки огромного количества информации, периодического обновления знаний, освоения новых технологий, построения новой экономики. Решение указанных задач невозможно без глубокого исследования проблем информационной культуры личности и процессов ее повышения. Информационный взрыв привел к информационному кризису, разрешение которого возможно, с одной стороны, в решении проблемы создания принципиально новых информационных технологий, с другой стороны, – в развитии информационной культуры личности.

¹ Кастельс М. Галактика Интернет. Екатеринбург, 2004. С.5.

Само определение информационной культуры личности (особенно – в *социологическом* ракурсе) сталкивается с рядом теоретико-методологических трудностей. Одна из них определяется *междисциплинарным подходом*, когда категория «информационная культура личности» рассматривается представителями разных наук, акцентирующих разные аспекты (например, «компьютерная культура») или уровни (например, «информационная грамотность», «компьютерная грамотность») этого сложного социокультурного феномена.

Другая – связана с двуединством данной категории («*информационная культура*» = «*информация*» + «*культура*») и возникающей разнородностью трактовок и интерпретаций исходных базовых категорий (особенно – понятия «культура», хотя понимание сущности информации, ее разнообразных видов, каналов и средств сбора, сохранения, обобщения и передачи, соответствующих им особенностей восприятия, освоения и усвоения информации – все это также накладывает отпечаток на определение категории «информационная культура»).

Информационная культура личности – *одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий*¹.

Обратим внимание – в ракурсе сравнения информационной культуры преподавателей и студентов вуза – на ряд аспектов данного определения:

- Прежде всего, информационная культура личности – *одна из составляющих общей культуры человека*. Культуры, понимаемой в единстве аксиологического (ценности, ценностные установки), нормативного (нормы, правила), коммуникативного (общение), технологического компонентов культуры². Информационная культура – не есть отдельный вид культуры (подобно художественной, политической, правовой и т.д. культурам), она интегративный срез культуры, пронизывающий эти отдельные виды культуры. Информационная культура – не самоцель, а инструмент, обеспечивающий социокультурное развитие личности и социума;

- Информационная культура личности – *совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений*. Акцент на мировоззренческий характер информационной культуры значим – особенно с учетом тех целей, руководствуясь которыми личность, та или иная социальная группа, социум в целом обращаются к определенной информации. Возникает важная исследовательская задача – выявить сходство и различие установок на обращение и использование информации у вузовских преподавателей и студентов. Не менее существенно и преодоление «*знаниецентристского*» ориентира преподавания и обучения в вузе, или – точнее – его дополнение «*умениецентристским*» ориентиром. Это не только полнее соответствует прагматическим установкам студенчества, но и требованиям «информационного общества», одной из сущностных черт которого является быстрое устаревание знаний и растущее значение умений и навыков самообразования³.

- Понимание информационной культуры личности как *целенаправленной самостоятельной деятельности* не просто вытекает из деятельной, самореализационной концепции культуры. В русле такого понимания акцентируется не только поставленная Кастельсом современная проблема: «реальный вопрос для людей, для бизнеса, для институтов – как жить с Интернетом?» Не менее значим и иной аспект: «Использование Интернета зависит от того, *какими являются использующие его люди и общество*. Интернет не определяет, что следует людям делать или как им жить. Напротив, именно люди создают Интернет, приспособивая его к своим потребностям, интересам и ценностям».

Наконец, отметим и противоречивость трактовки Интернета как «*универсального социального пространства свободной коммуникации*». Кастельс, очевидно, прав, утверждая, что

¹ См.: Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.Л., Стародубова Г.А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях. 2-е изд., перераб. М., 2003. С.29.

² Подробнее см.: Коган Л.Н. Личность, культура, общество. Избранные труды 1988-1997 гг. С.121-159.

³ См.: Шуклина Е.А. Самообразование как отрасль социологического знания//Социс. 1999. №4.

«Интернет не содействует социальной изоляции и личному отчуждению. В действительности он способствует внутрисоциальному взаимодействию и построению межличностных сетей. Он содействует увеличению коммуникации (face-to-face, лицом к лицу), а не избавляет от нее. Самоуправляемая на основе личного выбора сетевая (онлайновая и оффлайновая) коммуникация является развивающейся формой социального взаимодействия в информационную эпоху»¹.

Справедливости ради, учтем: российская действительность пока еще далека от того, чтобы соответствовать этим характеристикам. Но даже и в общем плане (или – применительно к России – в перспективе) нельзя абсолютизировать личный выбор как совершенно свободный. Растущие объемы воспринимаемой с помощью информационных, компьютерных технологий далеко не всегда сопровождаются повышением качества получаемой информации. Напротив, её эклектичность, мозаичность резко возрастает (а это означает, что высказанное еще в середине XX в. предостережение А. Моля об утверждении в современном обществе «мозаичной культуры» становится все более актуальным)². Актуализируется и важнейшее требование развитой культуры личности – уровень и характер культуры человека все более определяется его способностью выбирать, отбирать «полезную», «нужную» информацию от «лишней» («шум»). Информационная культура соотносится с культурой выбора информации. Расширение (благодаря Интернету – огромное – и по объему, и по скорости представления) информационных потоков актуализирует проблему ориентации личности в потоке информации, *оптимизации поиска и отбора информации*. И важнейшая задача системы образования (особенно – высшего) – сформировать у студентов не только информационную грамотность (в сегодняшних условиях – её основу – компьютерную грамотность), но и оптимизировать *навыки и умения поиска и отбора информации*³. Но поиск и отбор информации – лишь начальный (пусть и сложный) этап работы с информацией. Еще более трудно – осмыслить её, определенным образом интерпретировать, освоить, практически использовать.

А ведь именно на такое – более глубокое – понимание информации ориентирует её *лингво-семантический анализ*. Информация (от лат. *information* – разъяснение, изложение) в английском языке приобретает дополнительный смысл: *to inform* – сообщать, информировать, уведомлять; наполнять, одушевлять; *information* – информация, сообщение, сведение; знания, осведомленность⁴. Тем самым, акцентируется не только передача и прием информации, но и ее освоение (осведомленность). Характерно, что ряд исследователей, подчеркивая роль аналитико-интерпретивного этапа в освоении информационной культуры, выделяют – как ее ядро – информационно-аналитическую культуру⁵. Информационная культура преподавателя вуза должна рассматриваться в двух взаимосвязанных ракурсах: насколько высок (оптимален) уровень его личной информационной культуры и – одновременно – насколько активно и эффективно он участвует в формировании информационной культуры студентов. Еще один интересный момент, определяющий *противоречивость информационного взаимодействия преподавателей и студентов*, нужно отметить: каждый преподаватель, как правило, является источником информации (особенно – на поточных лекциях) для многих информантов-студентов; одновременно – в рамках учебного процесса (даже в течение одного учебного дня или – тем более – учебной недели) каждый студент воспринимает информацию

¹ Кастельс М. Галактика Интернет. Екатеринбург, 2004. С.8-10.

² См.: Моль А. Социодинамика культуры. М., 1971.(М., 2005).

³ С проблемой сложности отбора информации столкнулись уже на этапе «книжной культуры» (т.е. в рамках «Галактики Гутенберга») – из-за огромных масштабов печатной продукции (книги, журналы, газеты). Не случайно (по крайней мере, в России), одними из первых проблемами «информационной культуры» озаботились библиотечные работники и учителя (См.: Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.Л., Стародубова Г.А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях. 2-е изд., перераб. М., 2003. В целом коллектив Кемеровского государственного университета культуры и искусства внес серьезный вклад в обосновании в России теории и практики формирования информационной культуры).

⁴ См.: Новый энциклопедический словарь. М., 2007. С.438; Мюллер В.К. Большой англо-русский и русско-английский словарь. 200000 слов и выражений. М., 2008. С.310.

⁵ Сляднева Н.А. Современный человек в виртуальном мире: проблема информационно-аналитической культуры личности // Евразийский вестник. 2002. №22.

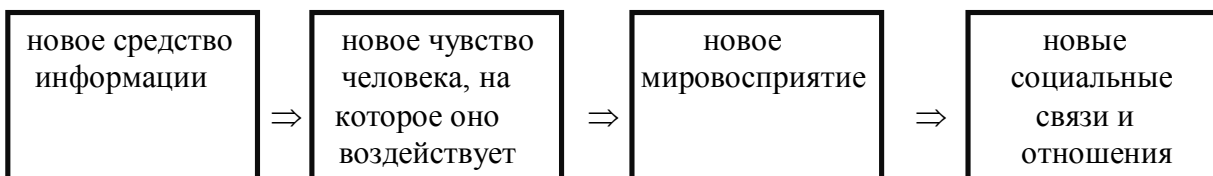
от нескольких преподавателей. Несоответствие возникает и в силу неоднородности восприятия информации студентами, и в силу плюрализма (мировоззренческого, идеологического, научного, методического, эмоционального и т.д.) подачи информации разными преподавателями.

- *Субъект* информационной культуры – *личность*, отсюда и соотнесение её с удовлетворением *индивидуальных информационных потребностей*. Теория А. Маслоу механистична. Но обоснованная им взаимосвязь потребностей и мотивации продуктивна и в понимании информационных потребностей, а иерархия потребностей (от потребности существования – через потребности безопасности, общения и престижа – к потребности самореализации) соотносима с самореализационной концепцией культуры и информационной культуры.

- Наконец, подчеркнутая в определении значимость использования *как традиционных, так и новых информационных технологий* призвано преодолеть возникающую при каждом качественном изменении средства информационного сообщения абсолютизацию новых каналов, средств, недооценку традиционных (книга должна была «убить» устное и рукописное творчество, кино – театр, телевидение – кино и театр, Интернет – книги).

Писатель-фантаст А. Азимов назвал развитие электронных СМИ «Четвертой революцией», сравнимой с возникновением речи, письменности и книгопечатания. Это – «немедленная информация». «Непосредственность в общении, доступная прежде лишь в рамках деревни, распространяется на весь мир. В сущности это и будет то самое, что называют «всемирной деревней». «Во всемирной деревне не будет границ. Все проблемы станут такими же личными для людей, как свои собственные. Ни одна проблема не сможет где-либо возникнуть, не затронув немедленно и эмоционально всех». «Перед нами открывается перспектива вступления в век, когда любой, сидя за компьютерным терминалом, сможет просматривать невообразимо колоссальные залежи информации, находящиеся в разных банках данных».

Интересную трактовку этих процессов дал канадский социолог М. Маклюэн: «Общество всегда скорее определяется характером средств общения между людьми, чем содержанием передаваемых с их помощью сообщений» – «средство и есть сообщение»; средство общения (в наше время – электронная технология) изменяет форму и структуру всех социальных связей и различные аспекты нашей цивилизации»; в современном ЭКО-мире на человека во все возрастающих масштабах воздействует электронная информация. Она объединяет мир, поскольку способ ее восприятия одинаков, одновременен и массов. Происходит «объединение всей человеческой семьи в единое всемирное племя». Происходит «ретрибализация» современного мира. Обобщая, Маклюэн¹, отмечал: «История всех до сих пор существовавших обществ есть история борьбы средств коммуникации».



Но в очередной раз иллюзии о замене старых средств информации новыми не подтвердились, хотя общая структура и роль различных каналов качественно изменились.

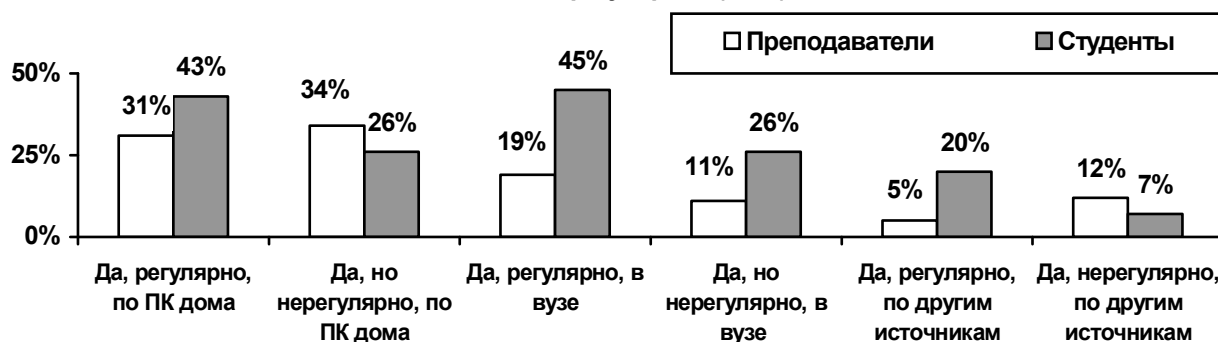
В ракурсе сравнения информационной культуры преподавателей и студентов вуза в этом плане представляет интерес, в какой мере те и другие отдают предпочтение традиционным или современным информационным технологиям. Рассматриваемое определение имеет, на наш взгляд, существенный недостаток – информационная культура исследуется вне *информационного пространства*. Между тем, такое пространство, выступая «формой существования информационных систем, обеспечивающей и стимулирующей оперативные информационные взаимодействия производителей информации и ее потребителей, трансляцию знаний, накопленных в информационных ресурсах, и их сохранение в сложившейся информацион-

¹ См.: Маклюэн М. Галактика Гуттенберга. Становление человека печатающего. М., 2005; Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширение человека. М., 2007.

ной инфраструктуре»¹, не только является предпосылкой для функционирования информационной культуры. Оно – что все еще нередко недооценивается – развивается в сложном взаимодействии с образовательным пространством, совпадая с ним (в рамках учебного процесса) или выходя за его границы (порой – достаточно далеко, заметно превосходя образовательное пространство по силе и эффективности воздействия).

Попытаемся выявить некоторые различия в информационной культуре преподавателей и студентов на основе пилотажных исследований, проведенных нами в вузах Екатеринбурга в 2006-2009 гг. (студенты – в рамках мониторинга 2007 и 2009 гг.; преподаватели – по случайной выборке – N – 126 чел. /2007/; 138 чел. /2009/)

Рис.1. Пользуетесь ли Вы Интернетом в своей деятельности, если да, то насколько регулярно? (2009)



Заметно, что студенты обращаются к Интернету регулярнее (особенно это преимущество проявляется применительно к вузам, что объясняется двумя причинами: далеко не все преподаватели имеют рабочее место, оборудованное компьютером /с подключением к Интернету/, обеспеченность же студентов компьютерными классами – один из важных показателей отчетности вузов; с другой стороны, сказывается то, что 50-57% студентов – иногородние, распространенность же ноутбуков и мобильных телефонов с компьютером, хотя и резко выросла в последние годы, пока невелика, по нашим данным, их имеют 13-15% свердловских студентов).

Другой важный аспект – для чего используется Интернет? Основное различие таково. Для студентов Интернет – преимущественно *коммуникативный* канал общения (треть из них общаются по «аске» или по подобной программе; из преподавателей это отметили лишь 7%; несколько сближаются студенты и преподаватели по общению на форумах и чатах – соответственно 15% и 11%), канал развлечения (игры, кино, видео, музыка – тут разрыв наибольший: такое использование Интернета отметили 42% студентов и лишь 14% преподавателей). В информационном использовании Интернета картина обратная: поиск информации – основное использование Интернета для 4 из 5 преподавателей, обращающихся к Интернету, и лишь для трети студентов. Качественно различаются обе группы и по обращению с информацией. По самооценкам большинства студентов, основная форма их работы с информацией – «скачивание». 2 из 3 преподавателей стремятся проанализировать, обобщить информацию, сравнить информацию в интерпретации разных авторов и источников. Но – и это серьезный перекося – по самооценке преподавателей, лишь 1 из 5 ориентируется на поиск информации в учебных целях, для обновления учебных курсов, использования на учебных занятиях (т.е. – для передачи информации студентам). Большинство же соотносит поиск информации со своими научными исследованиями.

Представляется, что анализ особенностей информационной культуры преподавателей и студентов позволит наладить их более плодотворное информационное взаимодействие.

А.Г. Кислов, д.ф.н., проф.,

Российский профессионально-педагогический университет

О субъектах управления профессиональным образованием

¹ См.: Русско-английский глоссарий по информационному обществу. М., 2001.

Проектирование государственных стандартов профессионального образования нового поколения, побудившее к переосмыслению всей его организации, включая содержание и методологию в свете компетентного подхода, обострило давний вопрос о роли работодателей в сфере профессионального образования, за которым стоит ещё более важный вопрос о субъекте (субъектах) профессионального образования, прежде всего, управления им, в том числе о тех, кого можно считать лишь партнёрами этого субъекта (субъектов).

То, что роль работодателей не должна сводиться лишь к потреблению продукта выпускника учреждения профессионального образования, стало, впрочем, и всегда было, общим местом. Работодателей видят сегодня постоянными и обязательными¹ участниками разработки не только образовательных программ, но и самих государственных образовательных стандартов, т.е. видят их непосредственными субъектами сферы профессионального образования, управления им. Причём, возможна и более радикальная точка зрения на роль работодателей, высказанная более пяти лет назад: «Новую парадигму профессионального образования можно сформулировать так: *«Работодатель определяет чему учить, образовательные учреждения – как учить!»*².

Итак, работодатели (о чём до сих пор мало кто из них знает) «стали» вдруг активными членами профессионально-педагогического сообщества, т.е. той социальной группы, которая непосредственно обеспечивает устойчивое воспроизводство и развитие профессионального образования, – при том, что ещё недавно работодателей, наряду с представителями государственной и муниципальной власти, рассматривали лишь как главных социальных партнёров педагогов, студентов и управленцев сферы профессионального образования, работодатели мыслились среди тех, кто не непосредственно, а лишь опосредованно обеспечивает устойчивое воспроизводство и развитие профессионального образования. Представляется, что работодателей, конечно же, из самых благих соображений, просто объявили принадлежащими к профессионально-педагогическому сообществу, размывая границы этого понятия.

Как всякая сфера социальной жизни, профессиональное образование предполагает наличие субъекта – носителя (обладателя), транслятора (передатчика), трансформатора (преобразователя), эксперта (оценщика). Четыре названных ипостаси этого субъекта могут сливаться в одном лице, но могут быть представлены и раздельно: экспертно-оценочную функцию иногда может выполнить человек со стороны, преобразования тоже могут иметь своим источником инициативы сторонних для данной сферы людей, транслятор может оказаться всего лишь пассивным посредником, носитель же может оказаться крайне эзотеричным, закрытым от всех, а потому не выступать ни транслятором, ни трансформатором, ни экспертом. Получается, что можно говорить о субъекте сферы профессионального образования в узком и широком смыслах слова: в первом случае он объединяет в себе все четыре ипостаси в одном лице, во втором это лицо обладает лишь некоторыми из них.

Партнёр обладает субъектными качествами, потому он и вступает во взаимодействие с субъектом в узком, наиболее полном и точном смысле этого слова. Но партнёр сосредоточен, прежде всего, на другой социальной сфере. Так, в постоянные непосредственные задачи работодателей не может входить профессиональное образование, тем более образование тех, кто лишь в силу некоторой вероятности может стать его работниками. Работодатель – это либо предприниматель, чьей непосредственной заботой является прибыль, либо чиновник, отправляющий, прежде всего, служебные обязанности в строго предписанных границах, чьей непосредственной заботой является ненарушение этих границ.

В отношении же действительных субъектов профессионального образования работодатель был и остаётся партнёром. Он может принять участие в разработке и экспертизе не только образовательных программ, но и государственных образовательных стандартов. Он

¹ В соответствии с п.3 Правил разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов, утвержденных постановлением Правительства РФ от 24 февраля 2009 г. № 142.

² Смирнов И.П., Поляков В.А., Ткаченко Е.В. Движение к открытой системе профессионального образования// Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: Сб. науч. тр. Вып. 3. Екатеринбург, 2004. С.19.

предоставляет базы производственной практики и её руководителей, участвует в оценке готовности выпускника, сотрудничает с образовательными учреждениями по вопросам профориентации и т.д. Работодатели могут быть попечителями образовательных учреждений. Можно даже совместить должности руководителей предприятия и образовательного учреждения, поскольку в иных случаях сидение на двух и более стульях ситуативно оправданно. Но только ситуативно.

Различия же в задачах предприятий, органов власти и образовательных учреждений – постоянны. Их смешение влечёт массу дополнительных сложностей и трудностей. Потому оно в большинстве случаев непродуктивно. Продуктивнее искать новые основания и формы не подмены и не размывания определённости в понимании непосредственного субъекта профессионально-педагогического образования, а партнёрства с ним, т.е. с профессионально-педагогическим сообществом, включающим в себя, как и прежде, только и только педагогов и руководителей учреждений профессионального образования. Именно профессионально-педагогическое сообщество выполняет одновременно все четыре вышеназванные функции носителя, транслятора, трансформатора и эксперта в сфере профессионального образования.

Потому к профессионально-педагогическому сообществу не следует спешить причислять и обучающихся, которым в свете личностно-ориентированного подхода уже двадцать лет всё стараются и стараются прибавить полномочий, которыми, к счастью, они никак толком не могут воспользоваться. К счастью, потому что и в интересах самих обучающихся защитить их от собственного некомпетентного выбора, и в интересах учреждения профессионального образования не терять ресурсы на фантазии неофитов, и в интересах работодателей не получать на выходе из образовательных учреждений недоучек.

Оптимального варианта распределения полномочий между обучающимися и профессионально-педагогическим сообществом тоже пока не найдено. Механическое перенесение в образовательные учреждения схем демократических выборов и демократического управления, сложившихся в современном государстве, – ещё одна поспешность, которую давно пора признать некорректной.

Профессиональные сообщества – будь они традиционными цехами и даже кастами или современными добровольными объединениями вокруг общего дела – обречены дорожить, прежде всего, накопленным профессиональным опытом, традициями, отлитыми в уходящие в прошлое образцы. Профессиональное сообщество, будучи носителем этих опыта и традиций, должно оставаться в известной степени – оберегающей его от развала дилетантами, в том числе партнёрами – закрытым. Такими эзотеричными должны оставаться и современное профессионально-педагогическое сообщество, и профессиональное образование в целом, ставя на первый план не личностную ориентированность обучающихся, а профессиональную честь принадлежащего профессии или входящего в неё человека, заключающуюся, прежде всего, в квалифицированном (компетентном) исполнении профессионального долга. Именно в профессии становятся актуальными многие архаичные ценности, образцы, стереотипы, – особенно, в части социальной структуры и организации общения, потому что здесь были, есть и будут мэтры, авторитеты, посвящённые и профаны. Всё это остаётся актуальным даже в современных сверхдинамичных условиях жизни и работы.

Единственное – и принципиальное – отличие современного профессионального образования от архаичного, где новациям могло вовсе не быть места, заключается в разрешении отходить от давно принятых профессиональным сообществом и освящённых временем и традицией образцов, но – опять же – обязательно в соответствии с устоявшейся процедурой, свидетельствующей, кстати, что сегодня субъект профессионального опыта уже не столько мастер-мэтр, т.е. отдельная личность, сколько – коллективный субъект, профессиональное сообщество.

Природа этого коллективного субъекта конвенциональна, в ней огромную роль играет особый, непрозрачный для непосвящённых язык, отличающийся нередко не столько терминологией, которая может быть и общеупотребительной, сколько специфическим словоупотребле-

нием, ставящим порой непосвящённых в тупик¹. Поэтому-то общение и взаимодействие представителей различных социальных, в том числе профессиональных групп – отдельное, требующее определённой квалификации занятие. Вопрос же о том, что получается, когда в одну профессиональную сферу приходят руководители из другой, например, в профессиональное образование – из бизнеса или государственного управления, – риторический. Таким руководителям необходимо либо совершить над собой подвиг перековки, либо исполнять свою новую роль номинально, имитационно. Но лучше будет, если без всяких судорог для обеих сторон будет признано, что посвящённый, профессионал, выросший внутри профессии руководитель – это одно, а партнёр – нечто другое. Непрактично изучать Правила дорожного движения, когда уже сидишь за рулём движущегося со скоростью 60 км/ч автомобиля, непрактично изучать язык тогда, когда от взаимопонимания зависят судьба целого учреждения, включая каждого члена его коллектива.

Конвенциональность профессионального сообщества проявляется в организации его институтов – диссертационные советы, консилиумы, коллегии, учёные советы и т.п. При всей важности принципа единоначалия, коллегиальность – обязательное условие современного управления. Руководитель не может сегодня персонифицировать профессиональное сообщество, он лишь получает от последнего полномочия.

Не только мэтр, не только руководитель, но и коллективный современный субъект профессии понимает своё несовершенство, не претендует на священство, как часто бывало в архаичные времена, он принимает как должное социальный контроль, т.е. не является эзотеричным в архаическом смысле этого слова, а является открытым в соответствии с работающими правовыми механизмами. Эта открытость предполагает не только почтение образцов профессионального поведения и образования по ним, но и «избыточность» образования по отношению к этим образцам.

Конечно, образование не бывает лишним и потому должно быть, а сегодня и не может не быть «избыточным», если желает быть современным, опережающим. У этого опережения нет одной единственной траектории. Тут без вариабелизации просто невозможно. В том числе, и без таких вариантов, когда некоторых специалистов, опять вопреки личностно-ориентированным принципам, необходимо выращивать «с пелёнок». Только так можно растить, например, высококлассных математиков, танцовщиков и т.д. И за такую – жёстко заданную – судьбу детей – будущих специалистов – необходимо брать ответственность не только родителям, но и обществу, и государству! Но даже те обучающиеся, которые пришли в профессию, точнее в то или иное направление профессионального образования, отнюдь не «из пелёнок», не являются ни носителями, ни тем более трансляторами, трансформаторами или заслуживающими внимания его экспертами. Возможно, они ими станут. И признание перехода в члены профессионального сообщества должно поступить от этого же сообщества, а не от них самих или партнёров профессионального сообщества. В случае с профессионально-педагогическим сообществом свидетельством такого признания будет только признаваемый им документ, получение которого предполагает установленную им же процедуру.

Симптоматична и идея разработки профессиональных стандартов. Эти стандарты помогли бы работодателю в решении его кадровых задач и проблем. Они помогли бы и разработчикам и реализаторам стандартов и программ профессионального образования. Но не подменили бы их! Профессия и движение к профессии, овладение ею – не одно и то же. Предложенная М.К. Петровым концепция профессионально-именного кодирования социальной информации, свойственного архаичным обществам², позволяет понять истоки феномена профессии как специфического социально-значимого, устойчивого, часто мистифицируемого явления. Профессия вбирает в себя устойчивую и обязательно востребованную в индивида, соразмерную средним индивидуальным возможностям совокупность некоторых социально-значимых видов деятельности. В архаической ситуации процесс вхождения человека в профессию и пребывания в ней возможен лишь в одном виде – подгонки именно «этого», инди-

¹ См.: Вахштайн В. Код образования // Платное образование. 2006. № 10. С. 26–29.

² См.: Петров М.К. Язык, знак, культура. М., 1991.

видуально неповторимого человека под предъявляемые к профессионалу («носителю профессии») требования. Сегодня социальная динамика растет, социальные структуры своими эволюциями опережают все теоретические модели синергетиков, государство делегировало ряд своих традиционных полномочий по регулированию в сферах труда и образования многочисленным юридическим лицам, потребитель, рынок все чаще диктуют никем и нигде не предусмотренные работы, подготовка к осуществлению которых происходит в полном смысле слова стихийно. Относительно недолговечные организации меняют цели и виды деятельности, подыскивают готовый к реализации не только текущих целей и видов деятельности, но и к переучиванию персонал, подверженный широкой ротации; люди ищут устраивающую их на непродолжительное время организацию, выполняют в ней недолгое время некоторые профессиональные функции... – социальный водоворот, в котором может найти себе место и личностно-ориентированный, и всякий другой, кроме ориентированного на стабильность, подход.

Компетентностная парадигма в образовании и выражает эти новые социальные реалии, когда приоритетной, массовой становится подготовка не к определенной профессии, а к процессам периодического и даже непрерывного переучивания на протяжении профессиональной жизни. Профессии все больше теряют свою завершенность, каноничность. Отдельный человек все меньше остается носителем профессии, все больше становится обладателем изменчивых, процессуальных, содержательно размытых компетенций, обретаемых в процессе получения открытого и «избыточного», потому и опережающего образования. Подготовка к профессии от основательной моноспециализации все больше переходит к ориентации на генерализованные паттерны, на универсальность, открытость непредсказуемому будущему. Тем выше роль именно коллективного субъекта как носителя, транслятора, трансформатора и эксперта профессии. В нашем случае этот субъект – профессионально-педагогическое сообщество только и только педагогов и сформировавшихся внутри этой профессии руководителей учреждений профессионального образования.

Работодатель же живёт настоящим – подвижным и вероятно оценённым. Его очень волнует и будущее, но только в привязке к реалиям настоящего. Будущее интересует работодателя только и только под углом зрения реалистического прогнозирования, которое чем долгосрочнее, тем менее реалистично. И прогноз, и наука в целом, и образование в том числе волнуют работодателя с прикладной точки зрения. А это точка зрения настоящего. И прошлое тоже занимает работодателя только потому, что оно – детерминанта настоящего. Образование же принципиально инерционно, это его неперменная черта. Даже современная ставка на опережающий характер образования не может противопоставить опережение инерционности, не может не опереться на неё¹. Так что современное образование должно приобрести, набрать ещё одну инерцию – к опережению социально-экономической и культурной жизни общества. Обновления способов, форм организации образования, его содержания и даже кадрового состава не могут не иметь в качестве опоры, хотя бы точки отсчёта прошлое. Образованность невозможна без освоения прошлого. Особенность современного образования состоит лишь в том, что оно не должно ограничиваться прошлым, должно успевать за настоящим и даже за прогнозируемым будущим.

Но современное образование может позволить себе (и должно!) заглядывать и в отдалённую, т.е. маловероятную перспективу. Связь с наукой открывает профессиональному, прежде всего, высшему и послевузовскому образованию как глубокую укоренённость в прошлом, так и перспективу будущего, о котором ни один современный работодатель даже и не грезит. Таким образом, образование не «зациклено» на настоящем, оно будет обречено плестись в хвосте запросов работодателей, если сделает настоящее главной своей заботой. А носителями озабоченности настоящим и очень близким будущим как раз и выступают работодатели.

¹ Матвеева Н.А. Инерционные процессы в системе образования современной России: Дисс... д-ра социол. н. Барнаул, 2005; Вольчик В.В., Скорев М.М. Институциональная инерция и развитие российской системы образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_research/applied_research/document5166.shtml

Дать им власть над образованием – утопить образование в обречённой на скорое устаревание «прикладухе». Сегодня, пытаясь более основательно вовлечь в дела профессионального образования работодателей, иные проводники такой верной по предпосылке политики готовы всё управление образовательными учреждениями передать работодателям и чиновникам, например, в виде наблюдательных советов как органов управления государственными автономными образовательными учреждениями в соответствии с законом Российской Федерации «Об автономных учреждениях». Но это – путь, на котором профессиональное образование замкнётся на настоящем, на сегодняшней конъюнктуре, на исключительно сегодня востребованной «прикладухе», теряя и укоренённость в прошлом, и опережающий характер.

Управлять социальной сферой должен её непосредственный субъект, в нашем случае – профессионально-педагогическое сообщество, а не партнёры, каковыми, при всём уважении, остаются работодатели и чиновники, и не обучающиеся. На политическом уровне, на уровне государства уполномоченные представители различных профессиональных сообществ должны иметь постоянную возможность обсуждения возникающих разногласий и выработки приемлемой всеми стратегии поведения. Отраслевые, ведомственные коллегии, академии как наиболее представительные органы профессиональных сообществ должны иметь права, защищающие их от подмены чиновниками тех же ведомств и тем более чиновниками иных ведомств. А педагоги и руководители учреждений профессионального образования должны иметь права, защищающие их от подмены работодателями своих выпускников. И новую парадигму управления профессиональным образованием сегодня следовало бы переформулировать так: «Работодатель определяет, чему нельзя не учить, всё остальное определяют образовательные учреждения, точнее – профессионально-педагогическое сообщество каждого такого учреждения (т.е. педагоги плюс руководители образовательных учреждений)!».

*Колпина Л.В., к.с.н., доц., Реутов Е.В., к.с.н., доц.,
Белгородский государственный университет*

Ресурс социальных сетей в образовательном пространстве¹

Изучение механизмов социальной поддержки населения, действующие в разных обществах и социальных группах, позволяет выделить две формы, принципиальное типологическое различие между которыми состоит в положении субъекта поддержки по отношению к объекту. Вертикально организованная социальная поддержка исходит от таких субъектов, как государство, муниципальные институты и благотворители. И тут недостаток социальных ресурсов у адресата поддержки возмещается за счет государственных и негосударственных фондов, а процедура их предоставления, как правило, носит формализованный (как крайний вариант – бюрократический) характер. В данном случае отношения между получателем помощи и тем, кто ее оказывает, имеют отчетливый характер зависимости, а у адресата поддержки рано или поздно вырабатывается установка на иждивенчество или даже паразитизм.

Второй вариант формирования механизма социальной поддержки предполагает становление и развитие системы неформальных связей и отношений между индивидами и группами. При этом в основе взаимодействий и отношений между ними находятся принципы либо взаимной заинтересованности – и в данном случае мы имеем так называемые реципрокные связи, либо солидарности (семейной, этнической, конфессиональной, корпоративной), для которых установка на взаимовыгодный характер взаимодействия зачастую является вторичной. Наиболее релевантным концептом для описания этой системы неформальных связей и отношений является понятие «*социальные сети*». С нашей точки зрения, социальные сети представляют собой комплекс относительно стабильных и долговременных взаимодействий, не имеющих выраженной организационной структуры и выполняющих по отношению к их участникам функцию наращивания объема личного, человеческого и социального капитала. При этом единицей социальной сети является действующий индивид, социальный актёр.

¹ Статья написана при финансовой поддержке Федерального агентства по образованию, грант на проведение НИР в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы. П1173.

Фрагментация российского общества, неотрегулированность значительной части формальных социальных механизмов, обеспечивающих доступ к общественным благам, слабость негосударственных структур, способных их компенсировать, детерминируют развитие индивидуалистских жизненных стратегий (в противовес коллективистским) большей части российского общества. В этой ситуации социальные сети позволяют:

- компенсировать недостаточную эффективность официальных структур и институтов на личностном уровне;
- примирить диалектически противоположные тенденции («коллективистскую» и «индивидуалистскую»): аккумулируя и предоставляя участникам сети необходимые социальные капиталы, при этом, не подчиняя жестко индивида своим «системным» требованиям, и в максимальной степени обеспечивая сохранение его личностной специфики и целостности;
- эффективно выполнять функцию социальной поддержки.

Личный капитал как совокупность ценностей, знаний, умений, навыков индивида, служащих реализации его потребностей, интересов и целей, наряду с мотивацией, является основной составляющей потенциала развития личности. В свою очередь, одним из основных ресурсов, составляющих человеческий капитал, является образование. Образование можно рассматривать как ресурс профессионализации личности, ее успешной социальной адаптации и саморазвития.

С образовательным ресурсом положение конкретной личности в обществе и населения в целом связывают многие классики социологии. Так, П. Сорокин обращает внимание на то, что институты образования и воспитания во все времена были средствами вертикальной социальной мобильности. В обществах, где школы доступны всем его членам, школьная система представляет собой «социальный лифт», движущийся с самого низа общества до самых его верхов. В обществах, где привилегированные школы доступны только высшим слоям населения, школьная система представляет собой лифт, движущийся только по верхним этажам социального здания¹. П. Бурдье говорит об институте образования с точки зрения его возможностей «выравнивания стартовых позиций» посредством формирования культурного капитала, который при определенных условиях конвертируется в экономический капитал и может быть институционализирован в форме образовательных квалификаций². С точки зрения Т. Парсонса, образование является одним из социализационных институтов, выполняющих в обществе, помимо собственно социализации, функции трансляции ценностей и поддержания социального образца, благодаря которым общество сохраняет идентичность на протяжении длительных периодов своего развития³.

В условиях постиндустриального общества образование представляет собой один из «локомотивов», способных вывести страну из системного кризиса. «Образование является важнейшим фактором экономического роста страны, - подчеркивают Ж.И. Алферов и В.А. Садовничий. – Поэтому необходимо усиление внимания со стороны государства к системе образования, расширение государственной поддержки этой сферы, исходя из стратегических интересов страны. Именно такой подход позволит российской экономике без существенных потерь адаптироваться к мировым тенденциям»⁴.

И, судя по статистическим и социологическим данным, ценность образования вполне осознается и молодыми, и немолодыми людьми. Объективные показатели свидетельствуют о значительном повышении статуса, прежде всего, высшего профессионального образования, начиная с 1990-х гг. Начиная с 1993/94 до 2007/08 учебного года, количество средних специальных учебных заведений в стране увеличилось с 2607 до 2799 – на 7,4%. В то же время

¹ Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. М., 1992. С.303.

² Bourdieu P. The Forms of Capital // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education / Ed. by J.G. Richardson. N.Y., 1985. P.248.

³ См.: Парсонс Т. О социальных системах / Под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. М., 2002. С. 617-618.

⁴ Алферов Ж.И., Садовничий В.А. Роль образования и науки в укреплении государства и развитии экономики страны // Образование, которое мы можем потерять. Сборник / Под общей ред. ректора МГУ академика В.А. Садовничего. – М.: МГУ, Институт компьютерных исследований, 2002. – С. 18.

число высших учебных заведений – с 626 до 1108 – на 77%. Также значительно увеличилась численность студентов ссузов и вузов. В 1993/94 уч. году численность студентов ссузов в России составляла 1994 тыс., студентов вузов – 2613 тыс. человек, в 2007/08 – 2408 тыс. и 7461 тыс. (рост – 20,8% и 185,5% соответственно)¹. На 10 тыс. населения в современной России – 170 студента ссузов и 525 студентов вузов – самый высокий показатель за последние десятилетия. В Белгородской области доля молодежи в возрасте 18-24 лет обучающейся в вузах составила в 2007 году 84,9%². По данным исследования Института социологии РАН «Молодежь новой России» (2007)³, в настоящее время для молодежи хорошее образование является одним из основных жизненных устремлений. Около трети россиян в возрасте 17-26 лет (34%) уже получили (по самооценкам) такое образование, а 51% рассчитывают это сделать. Недоступным для себя получение хорошего образования считают 11% молодежи. И всего 4% не имеют таких планов. И подобное распределение устойчиво сохраняется с 1997 г. Тогда не стремились получить хорошее образование 7% респондентов.

Однако реальностью нынешнего дня является не только массовость образования, в том числе, высшего, но и наличие множества социальных барьеров, препятствующих получению качественного образования, способного выполнять социально-адаптивную функцию⁴. Так, значительной является дифференциация молодежи в отношении возможностей получить качественное образование. Рост стоимости образовательных услуг делает их недоступным для детей из семей со средним достатком, а тем более находящихся за пределами черты бедности. Данный фактор постепенно становится одним из источников социальной поляризации и в перспективе – социальной конфронтации.

Об этом же свидетельствуют результаты социологического исследования Центра социологии образования, науки и культуры ИС РАН (2004-2006 гг.). Его вывод: полностью доступного и действительно всеобщего образования в России нет. Большая часть населения страны в настоящее время лишена возможности получить в массовой школе полноценное и качественное среднее образование⁵. Такое неравенство россиян, заложенное еще на старте их жизненного пути, становится лишь резче, что усугубляет (и эта тенденция будет усиливаться) расколотость общества по признаку «богатство – бедность».

В ситуации, когда образовательные услуги становятся одним из наиболее ценных товаров, спрос на них (а соответственно и предложение) постоянно растет, сфера образования все более превращается в одну из сфер перераспределения всех видов ресурсов. При этом часть из них перераспределяется через криминальные по своей сути каналы. В системе образования увеличивается количество экономических преступлений и злоупотреблений, растет коррупция. Характерно, что доля россиян, отметивших распространенность коррупции в образовательных учреждениях, за 10 лет – с 1998 по 2008 гг. увеличилась в 2,3 раза – с 9% до 21% (данные ФОМ)⁶.

Существенно и то, что подобная практика негативно сказывается на системе ценностей молодежи. Г. Сатаров утверждает: «Наш анализ показывает, что сейчас пребывание в ВУЗе влияет на изменение отношения к коррупции, оно становится более прагматичным, коррупция становится естественным инструментом решения проблем. Молодые люди, вступающие во взрослую жизнь, с самого начала сталкиваются с коррупцией, привыкают с ее помощью решать свои проблемы, преодолевать препятствия, начинают считать ее естественной частью

¹ См.: Росстат. Основные показатели // Режим доступа:

http://www.gks.ru/wps/portal/!ut/p/.cmd/cs/.ce/7_0_A/s/7_0_380/_th/J_0_CH/_s.7_0_A/7_0_FL/_s.7_0_A/7_0_380

² Данные Управления по делам молодежи Белгородской области.

³ См.: Молодежь новой России // Режим доступа: http://www.isras.ru/analytical_report_Youth.html.

⁴ Об этом см. подробнее: Дятченко Л.Я., Акулов Ю.В., Бабинцев В.П., Бельх Т.В. и др. Проведение мониторингового исследования по оценке доступности качественного общего полного среднего образования в рамках учреждений общего и начального профессионального образования (по результатам обследования Белгородской области). Белгород, 2006.

⁵ Добрынина Е. Школа неравенства // Российская газета. 2006. 27 февраля.

⁶ См.: Коррупция: издали и вблизи // Режим доступа: <http://bd.fom.ru/report/map/dominant/dom0810/d081021>.

социальной среды»¹. По данным опросов общественного мнения, в сознании респондентов фиксируется устойчивое доминирование денег над знаниями как ведущего фактора поступления в высшее учебное заведение. Некоторый оптимизм внушает то, что за последние пять лет значение денег снизилось – в 2003 г. о том, что самое главное – это деньги, утверждали 61% респондентов, в 2008 г. – 49%². О ведущей роли знаний пять лет назад говорили 19%, теперь – 33%. Однако сохраняющаяся диспропорция является достаточно иллюстративной для характеристики факторов получения высшего образования в настоящее время. Такое положение в образовательной сфере увеличивает востребованность ресурсов социальных сетей, инициирует развитие компенсаторных социальных механизмов, основанных на индивидуальных связях и позволяющих преодолевать образовательные барьеры.

Следует отметить, что это преодоление может осуществляться, во-первых, в пределах легальных практик, во-вторых, практик легитимных, но не вполне легальных, и, в-третьих, полностью нелегитимных и нелегальных. К первым, например, относится задействование родственных, клановых и т.п. связей с целью получения финансовых средств, необходимых для обеспечения платного образования, или же поиск через родственников и знакомых информации о том или ином учебном заведении и качестве предоставляемых им образовательных услуг. Примером вторых является поиск «выходов» на представителя учебного заведения с целью установления с ним контакта для последующего «продвижения» абитуриента или студента. К нелегальным и нелегитимным практикам относится прямой подкуп лиц, от которых может зависеть предоставление образовательной услуги (хотя вопрос о нелегитимности коррупционных практик применительно к российскому обществу достаточно спорен).

В общественном плане последние две группы практик являются в значительной мере аномийными, основанными на разложении системы ценностей, обусловленной кризисом всего общества, его социальных институтов, противоречием между провозглашенными целями и невозможностью их реализации. Увеличение доли тех, кто получил формально престижное образование за счет финансовых возможностей или тех или иных знакомств и вопреки индивидуальным способностям, отрицательно влияет на потенциал политических и экономических элит; снижает престиж образования и его качество. Но, с другой стороны, именно за счет такого рода ресурсов социальных сетей обеспечивается социальная эффективность граждан, не имеющих возможность преодолеть объективно существующие образовательные барьеры. Если вышеочерченный круг проблем связан в большей степени с внешней средой образовательного пространства, то следующий аспект ориентирован на анализ потенциала межличностных отношений, характеризующих «внутренние социальные сети». Наиболее важными из них, по нашему мнению являются отношения между субъектом и объектом образовательного процесса.

Прежде, чем перейти к анализу этих отношений, необходимо подчеркнуть значимость неформального характера межличностных отношений как базового принципа формирования социальных сетей, обуславливающего их эффективность в силу нескольких причин:

- поскольку неформальные связи подразумевают добровольность социальных контактов, их взаимовыгодность (реципрокность), а, следовательно, с одной стороны, более высокую мотивацию на их поддержание и развитие, а с другой, более высокую ответственность за совместно принятые решения;
- снижение давления статусных рамок и ограничений предоставляет большую возможность для личностного самовыражения акторов, обеспечивая тем самым как большую удовлетворенность этими отношениями, так и большую степень креатива в решении проблем;
- личностная ориентация в таких отношениях повышает уровень их искренности, а, следовательно, точность формулировок личной проблемы или запроса, что является залогом адекватности ответов;

¹ Взятку дал – взятку принял // Российская газета. – 2002. – 7 августа.

² См.: Коррупция при поступлении в вуз и как с ней бороться // Пресс-выпуск ВЦИОМ №1015 // Режим доступа: <http://wciom.ru/novosti/press-vypuski/press-vypusk/single/10469.html>.

- в большом числе случаев изначально предопределенная социально-психологическая совместимость участников взаимодействия способствует эффективности и устойчивости коммуникаций.

Учитывая значимость неформальных взаимоотношений в социальных взаимодействиях, легче прояснить одну из серьезных проблем российского образования. Она заключается в том, что традиционно российскому образованию присуща авторитарная модель реализации образовательного процесса. Ее сущность заключается в распределении социальных ролей, где педагог является носителем единственно правильного знания, а основная задача ученика – воспроизведение этого знания. При этом передача знания носит в большой степени формальный характер, что является одним из неперенных условий, «защищающих» как истинность транслируемого знания, так и априорный характер убеждений педагога.

Такой характер взаимодействия формирует и формальные знания, в малой степени задействует личностный креатив, а результатом воспитательного процесса является поведение, нацеленное на конформизм, минимизацию социального творчества и эксперимента, и формирование мотивации избегания наказания. Обсуждение данного аспекта уже происходит в рамках научного дискурса, поэтому лишь обозначив его, перейдем к следующему, рассматриваемому значительно реже.

Современная система межпоколенных отношений имеет черты, принципиально отличающие ее от предыдущих. Опираясь на концепцию М. Мид, можно говорить о трех типах таких отношений: постфигуративные, кофигуративные и префигуративные. Первый тип соответствует культуре, когда дети учатся у своих предков; второй – в которых и дети, и взрослые учатся у своих сверстников, и третий – где взрослые учатся также у своих детей. Последний тип отношений все в большей степени знаменует современность, а межпоколенная трансляция культурных образцов включает в себя не только информационный поток от родителей к детям, но и интерпретацию молодежью культурной ситуации, влияющую также и на старшее поколение¹.

Авторитарная система образования препятствует реализации последнего типа отношений, ограничивая тем самым знания и опыт старшего поколения, с одной стороны, и коммуникационные процессы в самом широком смысле, с другой. Социально-сетевой же тип взаимодействия позволяет беспрепятственно циркулировать новому знанию и опыту, способствует достаточно легкому, беспрепятственному его усвоению. В то же время аналогичные знания и опыт, транслируемые по формальным каналам, зачастую вызывают такие негативные явления, как тревога и сопротивление. Примером могут служить процессы овладения компьютерной грамотностью, новыми техническими средствами, степень владения которыми у «подопечных» нередко превышает преподавательскую.

Ресурсы социальных сетей в двустороннем процессе межпоколенной трансляции не менее эффективны и в горизонтальных связях, в связи с чем, их выявление и использование стало одним из знаковых направлений инновационного развития современного менеджмента. Исследования в этой области показали, что формирование социальной инфраструктуры на основе учета межличностных связей и отношений, способствует оптимизации распространения нового знания, а также более эффективному решению возникающих проблем².

Дальнейшее развитие этой темы может идти в двух направлениях. Первое связано с завоевывающим все большую популярность проектным обучением. Изначально данная форма образовательного процесса призвана интегрировать получаемые по разным дисциплинам знания в ходе решения исследовательских задач, а образование – сделать практико-ориентированным. Эффективность проектного обучения можно повысить, формируя проектные группы, с одной стороны, с учетом специфики межличностного взаимодействия ее будущих членов, а с другой – на основе принципа взаимодополняемости знаний участников проекта. Синергетический эффект социально-сетевых отношений позволит таким группам

¹ Социология молодежи. Учебник / Под. ред. Проф. В.Т. Лисовского. СПб., 1996. С. 115.

² Кросс Р., Ласерет Т. Искусство плести сети // http://www.case.korusconsulting.ru/articles/articles_23.html.

создавать оригинальные проекты и будет способствовать естественному освоению новых знаний всеми участниками творческого коллектива.

Вторым направлением актуализации потенциала социальных сетей в рамках образовательных институтов является создание единого информационного образовательного пространства с последующей организацией системы мер по включению в него всех образовательных учреждений страны (в первую очередь, речь идет об обеспечении компьютерами и системой Интернет, а также обязательном всеобщем обучении компьютерной грамотности специалистов, работающих в образовательной сфере). Это обеспечит всем учебным учреждениям, вне зависимости от статуса и географического положения, неограниченный и свободный доступ к образовательным ресурсам (электронным библиотекам, веб-сайтам), плодотворное обсуждение возникающих проблем, продвижение инновационных образовательных технологий на электронных конференциях, форумах, виртуальных творческих выставках, посредством публикаций в электронных журналах, увеличение возможности участия в различных проектах, грантах, конкурсах, программах как учителей и преподавателей, так и учащихся и студентов, развитие и интенсификацию вертикальных и горизонтальных связей между учреждениями, их сотрудничество, и, как следствие - большую открытость и гибкость образовательной системы.

Подводя итог изучению ресурса социальных сетей в образовательном пространстве, следует отметить, что их роль отнюдь не исчерпывается облегчением доступа к образовательным услугам, циркуляцией информации или снятием коммуникативных барьеров в образовательном процессе. Скорее всего, функции сетевых взаимодействий более многообразны, а их потенциал во многом остается нереализованным. Данная статья поэтому, скорее, является не исчерпывающим обзором, а приглашением к совместному творческому поиску, который позволит задействовать новые механизмы инновационного развития одного из базовых социальных институтов – института образования.

*Константинов Г.Н., д.ф.-м.н., проф., Филонович С.Р., д.ф.-м.н., проф.
Государственный университет – Высшая школа экономики (Москва)*

Парадоксы образования и общество знания.

Ученые, философы, футурологи уже много лет рассуждают о постиндустриальной эре, посткапиталистическом обществе, новой экономике, информационной эре или «обществе знания» (*knowledge society*). Насколько актуальны эти дискуссии? Насколько актуальны новые задачи, связанные с развитием общества? Насколько актуальна проблема кардинального пересмотра подходов к образованию как фундаментальной функции социума? В целом дискуссия все еще носит «теоретический» характер с сильным футурологическим акцентом. Она по-прежнему не ориентирована на решение конкретных задач и слабо адаптирована к реальности. В этой связи уместно процитировать выступление Т. Блэра, бывшего премьер-министра Великобритании, на конференции «Knowledge Economy» (март 2000 г.): «Я твердо верю, что экономика, базирующаяся на знаниях, – наш наилучший путь к успеху и процветанию. Но мы не должны допустить фундаментальной ошибки. Мы не должны думать, что новая экономика – это экономика будущего, и все случится только в будущем. Новая экономика, базирующаяся на знаниях, уже здесь и сейчас»¹. Через некоторое время на эту тему высказался и российский президент: «Мы должны сформировать в России конкурентоспособную систему генерации, распространения и использования знаний. Только такая система станет основой устойчивых темпов и высокого качества экономического роста в стране»².

Сегодня университеты не только в России, но и в мире в целом совершают эту фундаментальную ошибку: они по-прежнему медленно реагируют на уже произошедшие социальные изменения, по-прежнему слабо адаптированы к новым реалиям и задачам, хотя споры о роли университетов в современном обществе идут полным ходом. Сравнение экономических успехов разных стран показывает, что запасы природных ресурсов уже не являются основой

¹ www.number-10.gov.uk/output/Page1521.asp

² Выступление В.В. Путина на заседании Совета по науке, технологиям и образованию 26 октября 2004 г.

для создания экономического богатства и процветания страны. Наиболее существенным ресурсом, определяющим процветание страны, является человеческий ум. Знания стали экономической категорией, а капитализация знаний – одним из важнейших экономических процессов. Это вовсе не означает, что материальные ресурсы потеряли какое-либо значение: стремительный рост цен на нефть является отчетливым свидетельством значимости традиционных ресурсов. Но технологии их использования базируются на научных знаниях. То же можно сказать и о методах ведения бизнеса.

Новый инструментарий, который принесла информационная технология, делает тех, кто им владеет, более эффективными, влиятельными, динамичными, успешными. В этой связи меняется значение образования как сферы генерации нового знания и подготовки новых поколений к жизни в новых социально-экономических и, шире, цивилизационных условиях. Игнорирование актуальности соответствующего спектра новых проблем в обществе опасно¹.

По нашему мнению, значительная часть дискуссий вокруг новых условий функционирования общества и роли университетов в нем оказывается недостаточно плодотворной вследствие нечеткого определения самого понятия «знание». Поэтому мы считаем необходимым уделить внимание этой проблеме, а затем на основе проведенного исследования представить новое видение основных задач современных университетов в связи со сложившимися парадоксами в сфере образования.

Ф. Уэбстер в фундаментальной работе «Теории информационного общества» дал критический анализ основных теоретических подходов к происходящим изменениям, обусловленным «информационным взрывом»². Нет нужды вновь и вновь проделывать подобную работу. Вопрос заключается в том, какие выводы необходимо сделать на основе этого критического анализа. Во-первых, можно увидеть направление развития терминологии. В конце 1950-х гг. Белл ввел понятие «постиндустриальное общество»; полностью он сформулировал свою концепцию в 1973 г. в книге «The Coming of Post-Industrial Society»³. Величайшая заслуга Белла связана с приставкой «пост». Он подверг сомнению доминировавшие модели социально-экономического устройства общества и поставил множество вопросов, которые стимулировали мысль большого числа исследователей. Его собственная терминологическая эволюция хорошо заметна – от «постиндустриализма» к «информации» и затем к «знанию». Фундаментальный труд М. Кастельса, появившийся во второй половине 1990-х, уже не содержало приставки «пост»⁴. Кастельс принял факт смены базовой модели и выстроил свое видение нового общества, прямо связав его с новой ролью информации. Он дал анализ основных причин изменений. Э. Гидденс подверг сомнению чрезмерный акцент на информа-

¹ Здесь нет возможности перечислить даже основные работы, определяющие эту дискуссию. Поэтому мы сошлемся лишь на несколько публикаций, которые, на наш взгляд, отражают ее важнейшие моменты: Amaral A., Magalhães A. The Triple Crisis of the University and its Reinvention // Higher Education Policy. 2003. Vol. 16. № 2. Pp. 239—253; Barnett R. Realizing the University in an Age of Supercomplexity. Buckingham, 2000; Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Oxford, 1996—1998 (На русский язык переведена часть этого труда: Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М., 2000); Communication from the Commission. The Role of the Universities in the Europe of Knowledge // COM (2003) 58 final. Brussels, February 2003; Delanty G. Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society. Buckingham, 2001; Fuller S. Can Universities Solve the Problem of Knowledge in Society without Succumbing to the Knowledge Society? // Policy Futures in Education. 2003a. Vol. 1. № 1. Pp. 106-124; Husén T. The Idea of the University. Changing roles, current crisis and future challenges // Z. Morsy, P.G. Altbach (eds.) Higher Education in an International Perspective. Critical Issues. N.Y., 1996. Pp. 3-20; Readings B. The University in Ruins. Cambridge, 1996; Rhodes F.H.T. The University at the Millennium. Missions and Responsibilities of Research Universities // W.Z. Hirsch, L.E. Weber (eds.) Governance in Higher Education. The University in a State of Flux. L., P., & Geneve, 2001. Pp. 3-14; Slaughter S., Leslie L.L. Academic capitalism. Politics, policies and the entrepreneurial university. Baltimore/L., 1997; Smith L. Universities, Social Transformation and Access to knowledge // G. Neave (ed.) The Universities Responsibilities to Society. International Perspectives. Issues in Higher Education. Oxford, 2000. Pp. 177-182.

² Уэбстер Ф. Теории информационного общества. М.: Аспект Пресс, 2004.

³ Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. Harmondsworth, 1973.

⁴ Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Oxford, 1996-1998; Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М., 2000.

ции и вел дискуссию в более широких рамках¹. Он четко показал, что происходящие изменения затрагивают глубинные основы построения общества, связаны с размыванием идентичности, национального устройства, но, что более важно, выделил парадоксы современного общества. Мы не будем оценивать роль других авторов не потому, что их значимость меньше. Вся дискуссия и все ее участники важны. Существенно и то, что дискуссия в целом и ее критический анализ, выполненный Уэбстером, убедительно демонстрируют все признаки смены парадигмы.

Т. Кун в работе «Структура научных революций» пишет: «Под парадигмами я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений»². В более широкой трактовке под парадигмой понимается признанная сообществом модель взаимодействия между рациональным знанием и реальностью, устанавливающая общие принципы и образцы постановки проблем и принятия решений. В контексте смены парадигмы смысл критического анализа Уэбстера состоит в следующем: проанализированные им теории не дают убедительных результатов. Сам он, проделав большой критический анализ, не сделал выводов. Все это свидетельствует о том, что сам способ постановки проблем существенно устарел. Бессмысленно объяснять происходящее в рамках старой парадигмы. Необходим поиск принципиально иных подходов к проблемам современного общества. Именно по этой причине наблюдается столь сильная терминологическая путаница. Фундаментальная ошибка в анализе Уэбстера состоит в том, что он *не делает различия между информацией и знанием*. Из его критического анализа ясно следует, что все теории, построенные без такого разделения, имеют существенные слабые стороны.

Вместе с тем критика этих теорий не открывает новых горизонтов. Ясно, что необходимо принять точку зрения Т. Розака и провести ясные различия таких понятий, как «*информация*», «*знания*», «*опыт*» и «*мудрость*»³. В этом нет ничего нового. В обыденной жизни большинство людей подразумевает различие данных терминов. Несколько странно, что наука так долго игнорировала эти различия.

Но и этого набора понятий не достаточно. Продуктивной является точка зрения И. Нанаки и Х. Такеучи, которые выделяют *два типа знаний*⁴ – *формализованные и неформализованные*. Формализованные знания – это те, что «переведены» в вербальную форму и, следовательно, могут быть закодированы. Иными словами, они могут стать информацией. Формализованные знания могут передаваться от одного человека другому без непосредственного социального контакта этих двух индивидуумов. Неформализованные знания – это знания, не переведенные в вербальную форму. Для передачи неформализованных знаний необходима совместная деятельность. Формализованные знания мы можем получить из учебника, а неформализованные знания мастера – только пройдя путь подмастерья. Таким образом, *знание становится субъективным и отделяется от субъекта лишь частично*, в той мере, в которой возможна его трансформация в формализованное знание. Если допустить субъективизм по отношению к знанию, то необходимо увязывать его с намерением индивидуума и коллективным намерением социума. Знание и воля оказываются взаимосвязанными. В этом случае знания уже нельзя рассматривать вне опыта и намерений конкретного индивида, вне его индивидуального образа мышления.

На эту особенность указывал Ж. Бодрийяр: «Информации становится все больше, а смысла все меньше»⁵. Вне образа мышления новое знание может быть получено лишь посредством формальной реструктуризации информации. Однако в большинстве случаев информационные перестановки производят лишь новую информацию, отнюдь не новое знание.

¹ Giddens A. The Third Way: The Renewal of Social Democracy. Cambridge, 1998.

² Кун Т. Структура научных революций. М., 2003. С.17.

³ Roszak T. The Cult of Information: The Folklore of Computers and the true Art of Thinking. Cambridge, 1986.

⁴ Nanaka I., Takeuchi H. The Knowledge Creating Company. N.Y., 1995. Русский перевод: Нанака И., Такеучи Х. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах. М., 2003.

⁵ Baudrillard J. In the Shadow of the Silent Majorities, or, The End of the Social and Other Essays. N.Y., 1983.

Именно поэтому в результате технологической революции в области переработки информации объем информации начал катастрофически быстро расти, но соответствующего роста знаний не происходит. Поиск смысла – это работа мышления, и в результате этой работы возникает новое знание, но оно оказывается тесно связанным с образом мышления конкретного индивида и не всегда может быть трансформировано в формализованное знание.

Под экономикой, основанной на знаниях, обычно понимается экономика, в которой к традиционным экономическим факторам (труд, капитал и земля) добавляется новый фактор – знание. При этом роль знания становится ключевой в создании конкурентных преимуществ и формировании экономической стоимости. Знания в этом случае выступают не как ресурс, а как капитал, который подлежит воспроизводству в экономических циклах. Соответственно *общество знания* – это общество, в котором все заинтересованные стороны (не только большой бизнес) имеют эквивалентный доступ к ресурсам информационных технологий и разделяют выгоды, которые эти ресурсы приносят¹. В докладе Европейской комиссии отмечается, что *стержнем экономики, основанной на знаниях, и общества знания* является комбинация четырех независимых элементов: *производства знаний, передачи знаний посредством образования, распространения знаний посредством средств массовой информации и коммуникационных технологий, использования знаний в технологических инновациях*². Если понимать знание не как обезличенную информацию, а как результат мышления, который может существовать в формализованном и неформализованном виде, то роль индивида как в бизнесе, так и в обществе должна существенно измениться. Одним из следствий таких изменений является *индивидуализация конкуренции*.

Другое следствие изменений – существенный рост значения доверия в обществе и превращение социального капитала в основной источник экономического роста. Д. Коулмен ввел понятие социального капитала как способности людей работать вместе ради реализации общей цели³. Ф. Фукуяма определил социальный капитал как потенциал общества или его части, возникающий при наличии доверия между его членами⁴. При этом под доверием он понимает возникающее у каждого члена сообщества ожидание того, что другие его члены будут вести себя предсказуемо, честно и с вниманием к нуждам окружающих, в согласии с общепринятыми нормами. Собственно социальный капитал и механизмы его воспроизводства всегда играли важную роль в экономическом развитии, но сегодня можно ожидать существенной трансформации самих механизмов воспроизводства социального капитала и резкого роста его значимости в экономическом развитии. Фукуяма отметил: в обществах с низким уровнем доверия сетевая форма организации может привести к параличу и бездействию.

Вместе с тем очевидно, что в экономике знаний можно ожидать существенного *сдвига в сторону сетевой организации бизнеса*. Поэтому возникает вопрос о новых механизмах воспроизводства доверия в обществе и не исключено, что центральным звеном новых механизмов может стать *университет*. В этих условиях роль университетов в обществе должна существенно измениться.

Со времени возникновения первых университетов в Европе (XIII в.) представление о роли, которую должно играть высшее (университетское) образование, несколько раз серьезно пересматривалось. На *первом этапе* эта роль состояла в формировании светско-религиозной элиты, способной к осуществлению государственного управления, а также сохранению и передаче накопленных знаний. Такое понимание роли университетов ограничено и опасно для общества, что отчетливо продемонстрировали французские философы эпохи *Просвещения*.

Под влиянием их идей был осуществлен переход ко *второму этапу*, который связан с воплощением идей Просвещения в форме, предложенной В. Гумбольдтом и идеологами Ве-

¹ См.: Embracing the Knowledge Society: a Public Sector Challenge. Unisys White Paper, 2003.

² Communication from the Commission. The Role of the Universities in the Europe of Knowledge // COM (2003) 58 final. Brussels, February 2003.

³ Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital // American Journal of Sociology. 1988. № 94. P. 95-120.

⁴ Фукуяма Ф. Доверие. Социальные добродетели и путь к процветанию. М., 2004.

ликой французской революции. Гумбольдт разработал модель университета как института для независимой генерации и трансляции знания, французы, организовавшие сеть *École Supérieure*, создали модель эффективного обучения, в которой совмещались решения задач фундаментальной научной и практической подготовки (прежде всего инженерной). Англичане смогли ликвидировать отставание на переходе ко второму этапу только к середине XIX столетия.

Третий этап, который можно назвать переходом к массовому высшему образованию, связан с созданием американской двухуровневой университетской системы, основные черты которой сформировались на рубеже XIX и XX вв. В этот период убеждение в том, что увеличение доли работоспособного населения с высшим образованием практически однозначно ассоциируется с ростом экономики считалось почти не требующим доказательств. Имеются веские основания полагать, что *в настоящее время третий этап существования университетов подошел к концу*. Одним из веских доказательств этого утверждения выступает фундаментальная работа английской исследовательницы А. Вульф, показавшей, что прямой связи между долей населения, имеющей высшее образование, и экономическим благосостоянием общества не существует¹. В дополнение к этому С. Фуллер отметил, что превращение университетского образования в массовое, с одной стороны, принижает роль среднего образования, что приводит к неизбежному снижению его качества, а с другой – формирует необходимость создания элитарных форм высшего образования².

При всей справедливости этих суждений их явно недостаточно для конструктивной ревизии роли университета в обществе знания. Неадекватность традиционного взгляда на университет в наше время отчетливо демонстрируется *парадоксами образования*, с которыми человечеству приходится сталкиваться впервые. Изменения характера деятельности человека и общества в «информационную эпоху», описанные М. Кастельсом, привели к возникновению ряда парадоксов, связанных с образованием, которые заставляют по-новому взглянуть на традиционные представления о том, чему и как нужно учить в новых условиях.

Наиболее очевидной особенностью нашего времени стала доступность информации. С одной стороны, это благо, поскольку существенно упрощает решение широкого круга задач. Однако, с другой стороны, скандалы, прокатившиеся по западным университетам и связанные с обнаружением «интернет-плагиата», то есть с использованием интернет-ресурсов при выполнении учебных заданий, ярко высветили проблему, которую можно назвать *парадоксом информационной насыщенности*³. Выясняется, что доступность больших объемов информации в Интернете снижает мотивацию обучающихся к генерации нового знания. Вместо того чтобы интерпретировать доступную информацию, сопоставлять ее с личным опытом и создавать собственное новое знание, студенты и слушатели предпочитают искать информацию в Интернете и машинально трансформировать ее в ожидаемый от них результат. При этом чаще всего *происходит подмена знания информацией*. Одним из негативных следствий такой подмены оказывается уничтожение различия между знаниями и информацией в сознании (или подсознании) обучающихся. Другой негативный результат – *снижение навыка критического анализа информации*, способствующего формированию знания.

Вторая проблема, в определенной мере связанная с первой, может быть определена как *парадокс неопределенности*. Как известно, принятие решений, являющееся важнейшей составной частью любой деятельности, связано с генерацией альтернатив и актом выбора одной или нескольких из них. Умножение числа альтернатив чаще всего позволяет повысить качество принимаемых решений. Но увеличение объема доступной информации, приводящее к росту числа альтернатив в процессе принятия решений, усиливает ощущение неопределенности ситуации. Социальная психология давно пришла к выводу, что рост неопреде-

¹ Wolf A. Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. L., 2002.

² Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства // Вопросы образования. 2005. Т. 2. № 2. С. 2-28.

³ В качестве примера можно привести получивший широкую огласку в американской прессе инцидент в Университете Вирджинии (Cella M. Colleges Use Net to Combat Cheats // The Washington Times. 2001. May 13. P. 11).

ленности, как правило, приводит к повышенной тревожности и снижает толерантность человека к внешнему миру. Эта тревожность заставляет искать новую информацию с целью уменьшения неопределенности, но из-за огромного объема доступной информации неопределенность только возрастает. Аналогичное положение и со знанием. Знание лишь расширяет зону незнания. Здесь уместно провести аналогию между изменением психологии человека Средневековья, описанным Э. Фроммом в работе «Бегство от свободы»¹, и изменениями в психологии наших современников. Фромм связал отделение человека от природы и разрушение традиционных социальных отношений, характерных для эпохи Средневековья, то есть рост свободы, с возникновением у человека ощущения повышенной тревожности, которое привело к «бегству от свободы». Рост доступности информации ведет к освобождению человека от «информационной зависимости», то есть к тому же росту свободы. Грандиозность объемов информации и очевидная невозможность их переработать зачастую приводят человека к осознанию собственного «интеллектуального ничтожества», что в еще большей степени ограничивает желание генерировать новое знание.

Следующий парадокс связан с временным аспектом передачи и использования знаний. В наши дни вошло в обиход понятие «*период полураспада знаний*», обозначающее время, за которое знания в конкретной области устаревают наполовину. В областях, относящихся к высоким технологиям, этот период составляет 2-2,5 года, в других областях он несколько больше, хотя вряд ли превышает 7-8 лет. Сами по себе эти количественные оценки хотя и впечатляют, но не слишком значимы. Их значение резко возрастает, если провести сравнение с продолжительностью получения формального образования в развитых странах мира. Начальное и среднее образование в большинстве стран Западной Европы занимает 12 лет, и полное высшее (бакалавриат и магистратура) – еще 5-6. Таким образом оказывается, что *продолжительность получения образования практически вдвое больше, чем период полураспада знаний*. В традиционном понимании образование ориентировалось на передачу знаний, причем получение качественных или уникальных знаний гарантировало личности конкурентные преимущества. Но проведенное сравнение показывает, что из-за быстрого старения знания эти конкурентные преимущества в наше время перестают быть решающими.

Осознание этого факта приводит нас к еще одной проблеме, которую мы назовем *парадоксом образования*: в обществе, основанном на знании, ценность полученного образования с течением времени снижается. Когда цикл получения образования сравним с периодом полураспада знания или больше него, передача знаний неизбежно перестает быть основной целью образования. В связи с парадоксом образования находится и другая проблема, которую можно назвать *парадоксом обучения*. Обучение приучает к запоминанию, в то время как в связи с устареванием знаний становится все существенней устранение ненужного из памяти. Иными словами, необходимо развитие навыка забывать. На это обстоятельство уже указывали исследователи так называемых обучающих организаций (*learning organization*). Например, в работе П. Холана, Н. Филиппса и Т. Лоуренса с примечательным названием «Искусство корпоративной забывчивости»² говорится: «Успешные компании способны быстро реагировать и приспосабливаться к быстро изменяющемуся окружению, умея не только учиться, но и забывать. Увеличивая свои способности к обучению, компании должны в той же мере развивать свою способность забывать. Иначе они легко и незаметно будут усваивать контрпродуктивные знания – например, вредные привычки»³. По нашему мнению, это относится и к отдельным людям. В начале 1960-х гг. известный английский писатель Ч.П. Сноу выступил с докладом «Две культуры и научная революция» (впоследствии он был опубликован⁴), в котором описал эффект «расщепления» общечеловеческой культуры на два направления: гума-

¹ Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. М., 2004.

² Holan P.M. de, Phillips N., Lawrence T.B. Managing Organizational Forgetting // Leadership and Organizational Studies. 2004. Vol. 45. № 2. Pp. 45—51. Русский перевод: Холан П. М. де, Филиппс Н., Лоуренс Т. // Секрет фирмы. 23.04.2004. № 7(46), с. 57–60.

³ Холан П. М. де, Филиппс Н., Лоуренс Т. // Секрет фирмы. 23.04.2004. № 7(46). С. 60

⁴ Сноу Ч.П. Две культуры и научная революция // Сноу Ч.П. Портреты и размышления. М., 1985. С. 195–226.

нитарную и естественнонаучную. В докладе Сноу указывал на опасность такого «расщепления», связанную с дезинтеграцией общества и знания. По нашему мнению, за прошедшие десятилетия ситуация лишь осложнилась. Возникло и укрепилось новое направление культуры, которое можно условно назвать «деловой культурой»¹, причем расщепление между теперь уже тремя направлениями культуры – гуманитарной, естественнонаучной и деловой – за это время лишь увеличилось. На наш взгляд, это исключительно опасное явление, которое может привести к цивилизационному кризису.

Острота общечеловеческих гуманитарных проблем постоянно нарастает: проблема борьбы с бедностью и социальное расслоение, глобализация и локальная изолированность, разрывы в развитии свидетельствуют о приближающейся катастрофе. Переосмысление науки и естественнонаучной культуры, построение основ для взаимодействия с бизнес-культурой – второй слой проблем. Традиционная естественнонаучная культура ориентирована на создание знаний, направленных на развитие человечества в целом, на прогресс. Конкуренция в этой сфере традиционно базируется на стремлении к интеллектуальному лидерству, цена которому – общественное признание. Деловая культура в меньшей степени ориентирована на бескорыстное служение обществу, поскольку здесь признание и успех измеряются капиталом. В условиях, когда знание становится важнейшим элементом экономики и источником конкурентных преимуществ, оно само начинает измеряться капиталом. Возникает *процесс капитализации знаний*, который ведет к существенному перераспределению богатства как между странами, так и между индивидуумами. *Интеллектуальное пиратство* – яркое проявление неспособности общества адекватно соединить естественнонаучную и деловую культуры. Один из способов преодоления существующих сегодня барьеров между ними – перекрестное использование понятий, порожденных в разных культурах, часть которых пересекается именно в сфере образования.

Рассмотренные парадоксы в сочетании с усиливающимся процессом расщепления культур заставляют по-новому взглянуть на роль образования в современном мире. Образование должно *формировать долгосрочные компетенции человека*, которые позволяли бы ему оставаться конкурентоспособным членом общества на протяжении всего периода активной жизни, при этом сохраняя способность к восприятию и использованию элементов всех трех культур. Не пытаясь составить исчерпывающий перечень соответствующих компетенций, укажем лишь две, имеющие непосредственное отношение к рассматриваемой теме.

Первая – это *способность диверсифицировать способы получения новых знаний*. Речь идет как об использовании неформального образования, так и об изменении отношения человека к процессу получения образования. Еще несколько десятилетий назад формальный процесс образования для большинства людей заканчивался получением высшего образования. Теперь получение университетского диплома – только один из шагов в процессе *пожизненного образования*². Это означает, в том числе, что должно принципиально измениться взаимодействие выпускника со своей alma mater, поскольку возможно (а иногда и абсолютно необходимо) многократное возвращение в университет за получением новых знаний. Для преодоления разрыва между культурами индивидуумам придется приходить в новые учебные заведения для приобретения знаний в областях, которые не были затронуты первым высшим образованием. Это представляется принципиально важным для осмысления новой роли университета в современном обществе.

¹ Надо заметить, что в России расщепление между деловой и естественнонаучной культурами просматривается не столь отчетливо в связи с тем, что после начала социально-экономических реформ в нашей стране в бизнес пришло большое количество людей, ранее работавших в различных отраслях естествознания.

² В английском языке этому термину соответствует выражение life-long learning, которое часто переводят на русский как «обучение на протяжении всей жизни», видимо, стараясь избежать негативной коннотации слова «пожизненный». Нам эта замена представляется лишней, поскольку в выражении «пожизненное образование» присутствует элемент неизбежности.

Вторая важнейшая компетенция – это *умение самостоятельно порождать новое знание*. Подчеркнем, что здесь речь идет не только о научном знании, а о знании в широком смысле слова, помогающем человеку эффективно функционировать в качестве члена социума. Чем раньше индивидум приобретет эту компетенцию, тем быстрее он станет продуктивным членом общества. По нашему мнению, именно университет – идеальное место для формирования указанных компетенций. Общественная трансформация, создание нового общества, основанного на знаниях, выводит на поле конкурентной борьбы каждого человека отдельно. Возникает необходимость построения личных конкурентных преимуществ, и формула их построения аналогична тому, что сегодня происходит в бизнесе. Правда, ситуация здесь сложнее, поскольку социум расслаивается на относительно замкнутые сообщества знаний, связанные с определенной культурой.

С одной стороны, они конкурируют с другими сообществами знаний за власть и влияние, а с другой – внутри каждого из них складывается конкуренция на индивидуальном уровне. Поток информации, который в наше время растет с каждым днем, может быстро поглотить любого, кто попытается его освоить или за ним уследить. Но это только начало процесса: поток знаний будет нарастать с ускорением, и уследить за ним одному человеку будет тоже невозможно. Поэтому и возникает проблема создания *индивидуального* целостного набора знаний. Научить создавать такой набор и есть основная задача школы и университета будущего. Знания становятся все более многообразными, и каждый человек вправе выстраивать индивидуальный набор ключевых компетенций. Дать студенту эту свободу нужно как можно раньше. Новая логика подсказывает, что продолжительность получения унифицированных знаний необходимо сократить, а процесс пополнения и совершенствования знаний должен стать непрерывным.

Рассмотрим два аспекта образования – *стандартизацию и дифференциацию*. Стандартизация образования необходима для построения основ взаимодействия, как социального, так и профессионального. Стандарты ориентированы на выработку и поддержание общего языка, на формирование единого ядра знаний. Дифференциация ориентирована на создание личных конкурентных преимуществ. Образование призвано решать обе задачи.

Рассмотрим позиционирование современного университета в координатах «стандартизация– дифференциация». В левом нижнем углу таблицы представим образовательные проекты, которые ориентированы на распространение знаний, которым обычно занимаются добровольцы на ниве борьбы с безграмотностью. Ярким примером здесь может быть общество «Знание» советского образца. Высокий уровень дифференциации традиционно обеспечивает образование, построенное по принципу творческих мастерских, оно доминирует в сферах культуры и искусства. Сюда же можно отнести специализированные тренинги, формирующие уникальный набор личных компетенций, специализированных навыков. В правом нижнем углу таблицы – массовый университет, логика формирования которого выглядит следующим образом. Для успешного функционирования современного человека среднего образования уже не достаточно. Необходимо создать высокоэффективную систему распространения знаний на уровне высшего образования с большим масштабом и достаточно низкой ценой. Современные информационные технологии позволяют это сделать, и многие идеи массового дистанционного образования связаны с этим подходом. Сюда же можно отнести программы профессиональной сертификации, в рамках которых профессиональные сообщества формируют и поддерживают собственные стандарты профессиональной деятельности. В этом сегменте диплом является официальным подтверждением соответствия стандарту. Сам стандарт может быть как государственным, так и профессиональным. Идеальный университет будет базироваться в правом верхнем сегменте таблицы. Он должен одновременно на высоком уровне решать обе задачи – по стандартизации и по дифференциации. В классических университетах решение этих задач осуществлялось через совмещение стандартизированных программ с одновременным приобщением лучших студентов к научным школам, во главе которых стояли выдающиеся ученые. Создание научных школ является в этом случае обязательным элементом, формирующим дифференциацию в образовании. Такое образова-

ние характеризуется более гибким подходом к стандартам, наличием большого числа курсов по выбору, специализацией и возможностью для студентов создавать собственные направления приобретения знаний внутри научных школ. Массовый университет через стандарт ориентирован на нижнюю планку знаний, которую студент должен преодолеть. Большого от него не требуется. Идеальный университет ориентирован на верхнюю планку личных достижений и воспитание научной элиты. В классическом университете акцент на дифференциацию был меньшим, чем акцент на стандартизацию. Становление общества знания существенно смещает акценты в сторону дифференциации.

Парадоксы образования свидетельствуют о том, что *формирование стандартов может существенно отставать от потребностей общества*. Именно это сейчас можно наблюдать в российском образовании. Попытки обновления стандартов раз за разом терпят неудачу, поскольку не существует методологии их обновления. Наиболее ярким примером является ситуация в области менеджмента, который до сих пор не вписан в стандарты естественнонаучной квалификации и существует в пространстве между социальными и экономическими науками. Нет удовлетворительной системы измерения соответствия стандартам. Число единиц хранения в библиотеке или число профессоров в университете уже давно не могут быть показателями реального положения дел. При некачественных стандартах массовый университет может нанести существенный урон обществу, приводя к потере темпа в развитии студентов, к практически спланированному размыванию личных конкурентных преимуществ.

Намечающаяся тенденция *многообразия стандартов* соответствует тенденциям в формировании сообществ знания, которые формируют собственные стандарты внутреннего взаимодействия. Смещение акцентов в сторону дифференциации ставит перед системой высшего образования новые задачи. Научных школ в новых условиях уже явно недостаточно. Нужны иные подходы к дифференциации, связанные с разработкой методологии освоения знаний, освоением умения учиться, созданием персональных знаний, позволяющих эффективно *управлять парадоксами образования*¹. Мы намеренно используем столь непривычный термин, как «управление парадоксами», поскольку применительно ко всем четырем перечисленным выше проблемам невозможно найти раз и навсегда правильное решение: это решение должно быть динамическим².

Тем не менее, на наш взгляд, корректировка цели образования поможет смягчить описанные парадоксы. Лидирующие бизнес-школы в значительной мере воспроизводят модель идеального университета. Различие состоит только в том, что вместо научных школ дифференциация создается через взаимодействие с практикующими консультантами. Внутри таких школ существуют творческие лаборатории трансляции «передового» управленческого опыта. Таким образом создаются уникальные навыки и знания студентов. С нашей точки зрения, *роль современного бизнес-образования* состоит в выработке нового опыта и технологий, на основе которых можно затем трансформировать и подходы к образованию в целом. Дело в том, что основная посылка бизнес-образования состоит в том, что знания необходимы для успешной конкуренции, что они позволят создать конкурентные преимущества, повысить эффективность бизнеса и тем самым выиграть в конкурентной борьбе. Если внимательно посмотреть на основную посылку бизнес-образования, легко обнаруживается важное противоречие. Компании в практической деятельности находят уникальные решения и достигают успеха. «Академики» переосмысливают этот опыт и распространяют его в процессе бизнес-образования. Уникальные решения и опыт становятся доступными большому числу менеджеров, и, следовательно, эти знания уже не ведут автоматически к конкурентным преимуще-

¹ Понятие «управление парадоксами» введено практически одновременно несколькими авторами, стремившимися отделить проблемы, имеющие оптимальное решение, от проблем, которые его не имеют. Суть управления парадоксами состоит в постоянном мониторинге и балансировке противоположностей с целью оптимального использования позитивных свойств каждой из них и минимизации порождаемых этими противоположностями трудностей (С. The Age of Unreason. L., 1998; Хэнди Ч. Время безрассудства. СПб., 2001; Johnson B. Polarity Management: Identifying and Managing Unsolvably Problems. Amherst, 1996; e.a.

² See: Trompenaars F., Hampden-Turner C. 21 Leaders for the XXIst Century: How Innovative Leaders Manage in the Digital Age. N.Y., 2002.

ствам, поскольку они широко известны. Возникает ситуация, в которой образование «разрушает» конкурентные преимущества¹.

Возникает вопрос: зачем нужны знания, если они не создают конкурентных преимуществ? Они действительно не создают таких преимуществ среди тех, кто обладает соответствующим образованием. Они дают конкурентные преимущества по отношению к тем, кто такими знаниями не обладает. Такое «расслоение» позволяет интерпретировать знания как право входа на поле конкурентной борьбы. Если этого права нет, то проигрыш гарантирован, точнее, вы оказываетесь вне конкуренции, вне игры. Если это право есть, то возможность конкурировать есть, но выигрыш не гарантирован. Знания не дают рецепта правильных действий, ведущих к гарантированному выигрышу. Лишь реальная конкурентная борьба определяет победителя. Результат же этой борьбы зависит от способности генерировать новое знание. Это означает, что для бизнес-образования исключительно важной задачей оказывается развитие у обучающихся способности порождать новое знание. Фактически данная задача становится центральной, и именно неумение ее решать, а не избыточная ориентация на теорию, на наш взгляд, является главной причиной широко обсуждаемого кризиса бизнес-образования².

История развития бизнес-образования³ показывает, что при возникновении кризисов именно эта область образования быстрее всего справляется с кризисами. Поэтому можно сформулировать гипотезу о том, что бизнес-образование может стать источником инновационных идей, касающихся развития способности генерировать новое знание и формирования соответствующей мотивации. Однако этим специфичность положения бизнес-образования не исчерпывается. Дело в том, что бизнес-образование может серьезно содействовать и преодолению отмеченного выше разрыва между культурами, поскольку представляет собой синтез подходов, характерных для всех трех типов культуры. Действительно, без образного мышления, принципиально важного для порождения новых бизнес-идей, обеспечивающих конкурентные преимущества, эффективное управление современными компаниями невозможно.

Но *образное мышление* развивается главным образом в рамках *гуманитарной культуры*. Далее, точная аналитика и расчеты на основе четко сформулированных математических моделей – это обязательное условие успеха в реализации бизнес-идей, а аналитика и расчеты лежат в основе естественнонаучной культуры. Представляется, что у бизнес-культуры есть важная особенность: она приучает увязывать различные формы функционирования социума. Значимость этого аспекта бизнес-культуры особенно отчетливо проявилась в начале текущего десятилетия в связи с корпоративными скандалами: пренебрежение социальной ответственностью и этикой отрицательно сказалось не только на компаниях, уличенных в неэтичном поведении и мошенничестве, но и на всем обществе (кризис всего фондового рынка, гигантские потери пенсионных фондов и проч.). Понятно обострение внимания к социальным аспектам ведения бизнеса и бизнес-этике, наблюдающееся после корпоративных скандалов.

Однако потенциал бизнес-образования в отношении формирования личности, способной к синтезу подходов различных культур, может быть реализован лишь при использовании специфических форм обучения и частичного пересмотра его содержания. Процесс освоения инновационных форм бизнес-образования уже идет⁴. То же касается содержания образова-

¹ Эта проблема подробно рассмотрена в серии статей американского социолога, работающего в Великобритании, С. Фуллера. Фуллер интерпретирует этот эффект как разрушение социального капитала, что, на наш взгляд, связано с нетрадиционной интерпретацией понятия «социальный капитал» (Fuller S. Can Universities Solve the Problem of Knowledge in Society without Succumbing to the Knowledge Society? // Policy Futures in Education. 2003a. Vol. 1. № 1. Pp. 106-124; Fuller S. The University: a Social Technology for Producing Universal Knowledge // Technology in Society. 2003b. Vol. 25. № 2. Pp. 217-234).

² Беннис У., О'Тул Дж. Школы бизнеса сбились с курса // Harvard Business Review – Россия. Май 2005; Mintzberg H. Managers Not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development. L., 2004.

³ Бизнес-образование: специфика, программы, технологии, организация / Под общ. ред. С.Р. Филоновича. М., 2004.

⁴ Филонович С.Р. Традиционные и инновационные образовательные технологии в бизнес-образовании // Бизнес-образование: специфика, программы, технологии, организация. М., 2004. С. 316-320.

ния: оно должно включать элементы, способствующие управлению парадоксами образования. Приведем примеры подобных элементов.

- *Управление парадоксом информационной насыщенности.* Парадокс здесь состоит в том, что, с одной стороны, потенциально существует практически необозримое море информации и ее поиск сопряжен с большими временными затратами, а с другой – нет гарантий того, что длительные поиски информации помогут правильно разрешить проблему. Таким образом, необходимо провести поиск информации, но не затягивая его; следует пытаться решить задачу самостоятельно. Сюжетом такой задачи может быть, в частности, проблема «коммерциализации» велосипеда Леонардо да Винчи – одного из выдающихся, но оставшихся невостребованными изобретений. Вопросы для обсуждения при этом звучат так: почему изобретение Леонардо осталось неизвестным современникам и был ли шанс коммерциализовать это изобретение? Для ответа на эти вопросы необходимо провести поиск информации о возможности технической реализации проекта Леонардо и имевшихся в его распоряжении средствах. Но скудость информации об этом изобретении неизбежно заставит обучающихся выдвигать гипотезы, формировать подходы к их проверке, т.е. продуцировать новое знание.

- *Управление парадоксом неопределенности.* Эффективный подход к управлению этим парадоксом состоит в определении минимального объема информации, необходимого для принятия определенного решения. Поэтому любая задача, связанная с оценкой этого минимума и рисков, связанных с ограниченностью информации, подходит для формирования соответствующего навыка. В качестве лозунга, поясняющего суть этого навыка, можно использовать известную английскую поговорку «Предупрежден – значит вооружен».

- *Управление парадоксом образования.* Парадокс здесь состоит в том, что процесс обучения требует изучения конкретного материала, в то время как наиболее методологическая компонента образования оказывается «долгосрочной». Поэтому для решения вопроса, в какой степени конкретная учебная программа помогает управлять этим парадоксом, необходимо оценить, какая пропорция между передачей знаний и формированием методологии их получения свойственна данной программе. Очевидно, что для эффективного управления рассматриваемым парадоксом необходимо усиление методологической компоненты программ.

- *Управление парадоксом обучения.* С этим парадоксом человек может справиться, если у него выработана установка на критическую оценку общепринятых, «хрестоматийных» утверждений, многие из которых с течением времени утрачивают истинность. Поэтому при обучении полезно демонстрировать парадигмальную динамику конкретных областей знания. Так, например, при изучении менеджмента весьма полезно проанализировать, какие из знаменитых принципов организации А. Файоля сохранили абсолютное значение до настоящего времени. При таком анализе обнаружится, что принцип единоначалия не работает в матричных структурах, линейная цепочка команд противоречит горизонтальным коммуникациям, а командный дух, лежащий в основе подхода TQM, ограничивает индивидуальную инициативу, снижая конкурентный потенциал компании.

Подобные примеры можно было бы умножить, но здесь важнее сам принцип: абсолютизация любых тезисов пагубна, важны «умение забывать» и способность к генерации нового знания. Итак, бизнес-образование может и должно служить источником идей и методов трансформации традиционного образования с целью эффективной подготовки индивидуума к жизни в новых условиях конкуренции, свойственных обществу знания. Одной из таких идей является формирование особого навыка, который мы называли *интеллектуальным предпринимательством*. Введение нового понятия всегда связано с некоторым риском. Так обстоит дело и с предлагаемым нами понятием интеллектуального предпринимательства. С. Фуллер справедливо отметил неоднозначность термина «предпринимательство» в истории экономической мысли и дал краткий, но содержательный обзор его использования¹. Для нашего рассмотрения особенно важны взгляды Й. Шумпетера, подчеркивавшего в предприни-

¹ Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства // Вопросы образования. 2005. Т. 2. № 2. С. 2-28.

мательстве инновационность, создание конкурентных преимуществ и риск¹. Однако до сего времени термин «предпринимательство» используется только по отношению к бизнесу. С ним обычно ассоциируются повышенная энергетика, склонность к риску, изобретательность, способность увидеть возможности там, где их не видят другие. Мы предлагаем ввести понятие «интеллектуальное предпринимательство», которое никак не связано со стремлением получить финансовую выгоду, но по некоторым признакам перекликается с традиционным пониманием предпринимательства. Перечислим характерные признаки интеллектуального предпринимательства.

- *Интеллектуальное бесстрашие*. Эта характеристика предполагает наличие привычки не бояться проблем любого уровня трудности. Человек, обладающий интеллектуальным бесстрашием, испытывает тем больший азарт, чем труднее проблема.

- *Информационная грамотность*, предполагающая способность быстро находить и обрабатывать большие массивы информации. В значительной степени связана с развитием интуиции, поскольку переработка больших объемов информации путем, например, непосредственного чтения материалов сильно ограничена.

- *Толерантность* к информационной избыточности и неопределенности. Важными элементами этой характеристики являются установка, признающая невозможность получить исчерпывающую информацию о предмете и явлении, и способность к принятию решений в условиях высокой неопределенности (дефицита информации).

- *Способность породить новое знание*. Новое знание рождается вследствие возникновения у человека *когнитивного диссонанса*², который проявляется, когда человек получает два или несколько сигналов и не может их адекватно упорядочить. Порог чувствительности для возникновения когнитивного диссонанса у людей с высокой способностью к генерации знаний низок, в отличие от тех, кто не обладает этой способностью.

- *Сильная мотивация к порождению нового знания*. Вопрос о мотивации к созданию нового знания, на наш взгляд, изучен недостаточно, как и вся проблема так называемой внутренней мотивации (*intrinsic or internal motivation*). Очевидно, однако, что здесь может быть весьма существенным эффект «индукции», состоящий в том, что помещение индивидуума в группу, состоящую из людей с высокой мотивацией к созданию знания, может породить в нем желание породить новое знание вместе с другими.

Возникает естественный вопрос: в какой мере может развивать интеллектуальное предпринимательство конкретный индивидуум? Описание характеристик интеллектуального предпринимательства, по нашему мнению, свидетельствует, что развитие этого навыка вполне возможно. Проиллюстрируем эту точку зрения несколькими примерами.

Интеллектуальное бесстрашие может быть сформировано путем обсуждения сложных и не слишком знакомых проблем под руководством опытного наставника. Фактически восточная традиция обучения мудрости с помощью Учителя – это не что иное как формирование интеллектуального бесстрашия. Кроме того, развитию рассматриваемого качества безусловно должна способствовать диверсификация образов мышления индивидуума. Западная цивилизация с конца XVI в. преуспела в развитии аналитического стиля мышления. Его популярность все более укреплялась благодаря естественнонаучным и технологическим успехам развитых стран Запада, находившим отражение в стремительном росте уровня жизни населения этих стран. Но аналитическое мышление, во-первых, не является единственно продуктивным, во-вторых, малоэффективно в условиях повышенной неопределенности, и, в-третьих, нацелено скорее на выявление ограничений, чем на поиски возможностей. «Дополнительным» к *аналитическому мышлению* является *образное* (или *холистическое*, или *правополушарное*) мышление, характерное для представителей восточных культур. Актуальнейшая задача современного образования состоит в развитии способности одинаково эффективно использовать оба образа мышления, формируя «многомерный» (*мультиконтекстуаль-*

¹ Шумпетер Й. Теория экономического развития. М.: Прогресс, 1982. (В оригинале книга опубликована в 1912 г.).

² Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб., 1999.

ный) подход к рассмотрению проблем. При наличии такой способности человек в зависимости от стоящей перед ним задачи выбирает нужный подход или использует их комбинацию, не испытывая робости перед сложностью или необычностью задачи.

Развитие информационной грамотности, вероятно, наиболее простая педагогико-андрагогическая задача. Здесь следует лишь подчеркнуть, что это непрерывный процесс, который должен продолжаться в течение всей активной жизни человека.

Толерантность по отношению к неопределенности может быть развита посредством обучения человека созданию когнитивных рамок, в которые он может помещать новые для него данные, еще не ставшие информацией. При этом термин «когнитивный» используется здесь в широком смысле: подразумевается, что для познания человек использует не только сознание, но и эмоциональную сферу, которая эффективно формирует интуицию.

Развитие интуиции как средства познания происходит при правильной обработке приобретаемого опыта. Речь идет именно об обработке опыта, а не о его простой фиксации. Интуиция как способность к усмотрению истины вне ее феноменологического или логического доказательства определяется чувствительностью человека к слабым сигналам, приходящим из внешнего мира. Таким образом, повышение чувствительности к этим сигналам и навык их упорядочения – это способ развития интуиции и, следовательно, *информационной грамотности*. Обратим внимание на позицию Е.Л. Фейнберга, который в книге «Две культуры» привел убедительные доводы о роли искусства в формировании доверия человека к интуиции как средству познания¹.

Представляется в связи с этим, что современная образовательная система уделяет недостаточное внимание возможностям, связанным с использованием искусства в образовательных программах, формально не относящихся к самому искусству. *Способность к генерации нового знания* можно развивать несколькими способами. Один из них – это понижение порога чувствительности к когнитивным диссонансам. Для этого можно исключительно эффективно использовать историю науки, которая полна примерами великих открытий, обусловленных высокой чувствительностью их авторов к когнитивным диссонансам. На практике эта чувствительность развивается и при критическом рассмотрении разного рода кейсов, когда используется известный подход, лежащий в основе реинжиниринга бизнес-процессов: ни один из элементов ситуации не должен приниматься на веру или как очевидный факт. Мотивация к порождению нового знания может эффективно формироваться с помощью групповой исследовательской работы, при правильной организации которой возникает *синергетический эффект* и происходит осознание того, что совместная деятельность приводит к формированию нового знания. Основной в данном случае оказывается внутренняя мотивация, однако, создавая новые социальные стандарты, в рамках которых генерация знания обеспечивает их создателю высокий социальный статус, можно задействовать и внешнюю мотивацию. Очевидно, что речь идет о сопряжении обучения и исследований в рамках так называемых исследовательских университетов.

Как для мотивации к созданию нового знания, так и собственно для этого создания важно осознание самого факта приобретения или генерации нового знания. Известно, что успех в достижении цели является эффективным мотивационным фактором, способствующим получению еще более важных результатов. Между тем в современных университетах мало что делается для осознания студентами значимости приобретения знаний. Происходит это, на наш взгляд, вследствие подмены генерации знания передачей информации, не соединенной с действием: не видя результатов применения знаний, студенты не мотивируются к их расширенному воспроизводству.

Рассмотренные примеры показывают, что формирование интеллектуального предпринимательства вполне возможно и университет – наиболее подходящее место для формирования этого навыка. Данный вывод позволяет сформулировать перечень важнейших задач современного университета как значимого института общества, основанного на знании. Анализ особенностей знания, отличного от информации, как основы функционирования современ-

¹ Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. Фрязино, 2004.

ного общества показывает, что для сохранения своей социальной роли, состоящей в подготовке обучающихся к эффективному выполнению социальных функций в будущем, идеальный современный университет должен решить следующий круг задач.

- *Формирование интеллектуального предпринимательства.* Эта задача требует реализации комплекса мероприятий, связанных с пересмотром аналитической парадигмы, пришедшей из естествознания, и формирования навыков синтетического образа мышления, в равной степени использующего левое и правое полушарие головного мозга. Для этого необходим пересмотр форм, методов и содержания обучения по всем специальностям.

- *Трансформация исследовательской компоненты в деятельности университета, ориентированной на новое понимание знания.* Эта трансформация предполагает гармонизацию исследовательской и преподавательской деятельности, то есть создание структур и процессов, в рамках которых все преподаватели будут вовлечены и в исследовательскую, и в преподавательскую деятельность, а все студенты – в учебную и исследовательскую работу. Соответствующие научные школы внутри университета должны определять его индивидуальность.

- *Усиление предпринимательства в университете.* Главное здесь – найти эффективный баланс между стандартизацией и дифференциацией. Необходимо в корне пересмотреть подходы к стандартизации, сделать стандарты более приспособленными к возможности построения индивидуальных знаний, к смещению акцентов в сторону дифференциации. Помимо этого, университету и его подразделениям необходимо решить проблему капитализации знаний и понять свою роль на поле конкурентной борьбы в обществе знания.

- *Управление корпоративными субкультурами.* С учетом особой роли бизнес-образования и его возможностей необходимо правильное управление конфликтом, существующим между традиционной академической культурой, характерной для «фундаментальных» подразделений университета, и деловой культурой, типичной для университетских школ бизнеса и других «прикладных» подразделений.

- *Предотвращение расщепления культур.* Найти эффективные подходы к преодолению разрыва между гуманитарной, естественнонаучной и деловой культурами, интегрировать их в единую культуру общества знания (*knowledge society*). В этом направлении у университетов есть шанс стать точками роста социального капитала.

*Константиновский Д.Л., д.с.н., проф.
Институт социологии РАН (Москва)*

Отечественная социология образования во времени и пространстве: размышления о социологии образования

Позвольте начать с благодарности Владимиру Николаевичу Шубкину, моему учителю, в начале 1960-х гг. предпринявшему исследования, означавшие старт многих подобных и других, самых разнообразных, работ, которые могут быть – с большим ли меньшим основанием – квалифицированы как принадлежащие современной социологии образования. Здесь уместно вспомнить высказывание Бурдые о том, что едва ли можно отделить социологию образования от социологии культуры¹. Копиями и модификациями шубкинской анкеты буквально была покрыта территория СССР, едва не каждая республика и область воспроизвели его методику². Думаю, к моей благодарности присоединятся многие, кто вел и ведет поныне исследования образования, молодежи, профессий.

Так в обстановке, когда социологические исследования, включая изучение происходящего в сфере образования, вызвали самые противоречивые следствия – удивление, возмущение, успех, запрещение, шумиху – возродилась и стала расширяться проблематика, которая разрабатывалась и в дореволюционной России, и после 1917 г., а затем, вследствие извест-

¹ «В действительности мы все еще находимся в фазе, когда абсурдно отделять, например, социологию образования от социологии культуры» (Бурдые П. Ориентиры // П. Бурдые Начала. Пер с фр. М., 1994. С.65.)

² В.Н., кстати, рассказывал, что за разрешением использовать анкету счел нужным обратиться к нему только один исследователь; это был В.А. Ядов.

ных печальных событий, частью стала невидимкой, а частично ушла в публицистику. В последующие десятилетия – весьма интенсивное развитие исследований, возникновение известных центров в обеих столицах, в Новосибирске, в Свердловске...¹ Описание и анализ перипетий этого *восхождения* – думаю, именно такое определение тут более всего подходит – содержится в очерках становления научных школ социологии образования и социологии молодежи, вошедших в фундаментальный труд, посвященный российской социологии.

Едва ли мне удастся избежать перечислений, переходя к сегодняшнему состоянию исследований. Они ведутся в академических институтах, иницируются фондами и Министерством образования и науки РФ, предпринимаются вузами самых разных профилей. Не знаю региона, где бы не существовал хотя бы один, хотя бы малый исследовательский центр, ведущий – по крайней мере – локальную работу по изучению социальных процессов в образовании. На каждой конференции, кем и где бы она ни проводилась, знакомлюсь с интересными исследованиями и исследователями. Многообразные и основательные проекты Национального фонда подготовки кадров (НФПК) продуцировали целый ряд значимых результатов, высоко оцененных профессиональным сообществом, и создали квалифицированные региональные и столичные коллективы исследователей. Широко известны проекты, реализованные по инициативе Независимого института социальной политики. Кто не знает работ, выполненных в Центре социального прогнозирования? А в Государственном университете – Высшей школе экономики? В Академии народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации? В Московской высшей школе социальных и экономических наук (МВШСЭН)? Министерство образования и науки систематически финансирует исследования образования, имеющие социологическую направленность. В Российской академии образования функционирует Центр социологии образования. Смею надеяться, что позиции Института социологии РАН в этой тематике вполне подтверждены результатами последних лет. Ведут такие исследования и наши питерские коллеги. Отделение общественных наук РАН подтверждает практикой свою заинтересованность в нашей работе. Государственный университет гуманитарных наук, его социологический факультет, также оправдывает направленные на него ожидания. Ежегодно Центр социологического (теперь и политологического) образования нашего института проводит специализированный курс по социологии образования. На него приезжают (точнее, отбираются в результате конкурса) участники из самых разных регионов. Это работники органов управления (не только образованием), преподаватели вузов, методисты, аспиранты... Результат – самая настоящая демонстрация чрезвычайно интересных и важных исследований! Где наиболее сильные центры в регионах? Прежде всего, там, где они существуют сравнительно давно. Например, в Самаре, Саратове. И там, где созданы для этого условия в последние годы. А главное условие всегда – кадры. Теперь практически в каждом регионе есть исследователи, подготовленные участием в программах НФПК или обучением в Центре изучения образовательной политики МВШСЭН. Достаточно 1-2-х подготовленных людей – остальные собираются вокруг них, как это произошло, например, в Чебоксарах.

Тематика исследований столь разнообразна, что придется ограничиться лишь перечислением крупных блоков. Современное учительство, его проблемы; социальные последствия реформирования российского образования; специфические проблемы каждой из ступеней образования – дошкольного, начального, основного, старшей школы; неравенство в сфере образования и порождаемое ею; образование за рубежом; проблемы, связанные с присоединением к Болонской декларации; проблемы информатизации российского образования; непрерывное образование; влияние глобализации на структуру и функционирование образовательной системы...

Как мы смотримся на мировом фоне? Социология, само собой, не стояла на месте, пока ее практически не было в нашей стране. И пришлось догонять... Пришлось повторять, заимствовать, учиться. Не вижу в этом плохого. Как и в трансляции методов и идей, что запросто прослеживается в публикациях. Развитие отечественной социологии образования пошло в

¹ Семенова В. Социология молодежи; Астафьев Я., Шубкин В. Социология образования // Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. 2-е изд., перераб. и дополн. М., 1998. С. 130 – 147, 264 – 280.

том же русле, что и развитие мировой. Постепенно возобладали собственная проблематика, оригинальная интерпретация, наша специфика, притом все это – основанное на опыте и методологии мировой социологии образования. Не обошлось и без изобретения велосипедов, но это вскоре почти отсеклось.

Сегодня я не вижу нашего отставания. Это ясно и по публикациям, и по тому, что можно наблюдать на международных конгрессах. Все очень просто и обстоит так же, как и в других отраслях социологии. Очень показательна была дискуссия о нашей профессии на первом российском (Питерском) конгрессе. Одни говорили – мы никому не нужны, мир нас не понимает, а другие – мы теперь расширяем исследования, у нас общепринятая терминология, нас приглашают в лучшие университеты мира читать лекции; вся штука в том, как исследователь работает, как он, в результате, себя позиционирует. Так, собственно, и в любой сфере деятельности¹. Однако нарисованное мной «широкое полотно», если в него вглядывается мой коллега-специалист, обнаруживает не только радужные краски. Увы, практически все известные исследования носят *эмпирический* характер, многие – *прикладной* и по большей части утилитарный, связанный с очень конкретной проблематикой. *Теоретическая, методологическая направленность присутствует весьма в немногих работах*, и притом в небольших дозах. Понимаю, что это беда нынешних исследований не только в социологии образования. Но от этого, как говорится, не легче. Отчасти причина в том, что заказываются, финансируются в основном именно проекты с задачами прикладного характера. Но и сами мы тут не на высоте, не делаем всего, что следовало бы. И еще: даже не слишком тщательно вглядываясь в это «полотно», замечаешь – как бы это выразиться? – отсутствие гармонии, чуждые, лишние детали и краски. К сожалению, образование относится к тем сферам, о которых, кажется, легко судить². Каждый считает себя компетентным в медицине, архитектуре и, конечно же, образовании. Следствие – множество *квази-специалистов* и *квази-исследований*.

Миновав (так, как уж получилось) труднопреодолимый и опасный пролив «широкого полотна», через который необходимо было пройти, – продолжу. *Ложные представления о всемогуществе науки относятся и к социологии образования*. Эти представления ошибочны не только потому, что данное направление (как, впрочем, и любое другое) не может познать все, чего хотелось бы исследователю (и не только ему), к тому же, далеко не всегда способно добиться желаемой или требуемой достоверности. Социология образования ограничена и в другом. Нас спрашивают: вот вы провели исследование; что в результате изменилось? Другими словами: прислушались к вашим выводам, приняли ваши рекомендации, внедрили их в образовательную практику?

Справедливые вопросы. Едва не все, что является предметом исследования в наших проектах, тяготеет к управленческим решениям. Так принимаются ли решения по результатам наших исследований? *Управляемость сферы образования* не самоочевидна. Институт образования так тесно и разнообразно связан с обществом в целом и в то же время имеет такие собственные динамику и инерционность, что можно учредить не одно, а несколько министерств и агентств, уполномоченных над ним властвовать, а сфера образования будет изменяться (или не изменяться) прежде всего не потому, что есть министерства и агентства. Надо думать, в министерстве это понимают. Иногда министерство делает резкие движения, принимает «крутые» решения; потом приходится смягчать, отыгрывать назад. Министерство в самом деле управляет образованием, но стремится делать это аккуратно. Образование – такая сфера, где все так или иначе связано с политическими вопросами. Распределение финансовых потоков... Социальное неравенство... Развитие регионов... А ресурсы? Когда В.Н.

¹ Однажды я дегустировал вино в частном подвальчике в Венгрии. Говорил хозяину какие-то вежливые слова, сказал о благоприятном для виноделия климате... А он мне в ответ: «Ерунда (он употребил более крепкое слово), работать надо!»

² Подобно известному персонажу Мольера, обнаружившему, что он говорит прозой, – тот или иной преподаватель или администратор, составив табличку с несколькими данными, открывает для себя, что он социолог, и далее возникают соответствующие претензии, публикации... – и вот уже слышишь со стороны: «Ну и чудите вы, социологи!» – или кое-что покрепче.

Шубкин предупредил о проблемах, с которыми общество столкнется при росте численности молодежи, оканчивающей школу, это было услышано, и было принято специальное постановление об увеличении приема молодежи на учебу и работу¹. И действительно, прием в вузы был в тот год увеличен сильнее, чем увеличивался обычно. Тоталитарное государство, весьма свободно распоряжавшееся ресурсами, могло себе такое позволить. Но на следующий год прием в вузы был на столько же уменьшен. Очередной трюк советской системы? Возможно. Но и тогда распоряжаться ресурсами нельзя было совсем уж бесконтрольно.

Проблема использования результатов исследования, внедрения их в практику – они в нашей отрасли не очень-то особенные, они сродни тем, какие существуют и для любой науки. Спросите физика, биолога, да кого угодно, они расскажут, как прекрасна была бы жизнь на планете, если бы результаты их исследований были внедрены в полной мере. Иногда у нас возникает прямой диалог с управленцами, и тогда мы предполагаем, что они принимают наши данные в расчет. К счастью, это бывает нередко. Заявляю это ответственно, на основании собственного опыта. А иногда – мы кричим «ау» и не слышим даже эха. Что и говорить, общение с управленцами бывает непростым. У нас один язык, у них другой. И наши рекомендации не всегда легко перевести с нашего языка на язык административных решений. Полезно привлекать управленцев к процессу исследования, особенно на заключительных его стадиях. Иногда получается неплохо.

Другая трудность связана с проблемой *новизны* или, что то же самое, но с обратным знаком, – *тривиальности результатов*. Практик может думать: «А что нового мне скажут социологи, я больше них знаю!» Точнее, он почти всегда так думает. А когда получает наши результаты – реакция часто такая: «Да я это и раньше знал». Вслух, может, это и не будет сказано, однако – что же с этим делать? Есть у П. Лазарсфельда публикация², давно переведенная на русский язык. Он рассказывает об исследовании, приводит шесть выводов из него и спрашивает: не правда ли, банальные выводы, очевидные, стоило ли проводить исследование? Затем оказывается, что в исследовании были сделаны совершенно противоположные выводы – по всем шести пунктам. И они также кажутся очевидными!.. В одном из проектов мы попросили тех, кто будет оценивать результаты нашего исследования, предсказать некоторые его результаты. Конкурс такой объявили, пообещали приз. И что же? Просьба была обращена к двум десяткам специалистов, все обещали, говорили, что это интересно... Рискнули откликнуться – двое. *Мы контактируем и с педагогами* – со школьными учителями, с преподавателями вузов, технических лицеев, колледжей. *Контактируем с администраторами* – директорами школ, руководством вузов. Со школьными психологами. *Контактируем*, когда проводим обследования и когда обсуждаем наши результаты. Возможно, они бы без нас и обошлись (по крайней мере, они так считают; мы – нет). А вот нам без них совсем нельзя. Мало того, что они – источник информации, они ведь зачастую и объект наших исследований. Во всех случаях главное, что необходимо – *взаимопонимание*. Оно рождается из *доверия*. И наоборот, *доверие рождается из взаимопонимания*. Одно без другого не существует. Секрет взаимоотношений простой: *открытость*. Все удастся, когда приходишь и разговариваешь, как коллега с коллегой, обнаруживая общую заинтересованность, а то и боль, недоумение, озадаченность, тоже общие. Тогда и результаты прислать попросят, и вспомнят о тебе, когда понадобится – может, через годы – совет или помощь. Но бывает по-разному. Однажды мне довелось присутствовать на «круглом столе», где встречались работники школ и авторы нововведений для них. «Круглый стол» был организован таким образом: в зале – учителя и директора школ, на сцене – разработчики. Со сцены объявляли, что будет принято, в зале шептались. Выступили несколько подготовленных ораторов. Другим желающим высказаться слова не дали. Когда действие закончилось, обеспокоенные учителя

¹ Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «О мероприятиях по расширению обучения и устройству на работу в народное хозяйство молодежи, оканчивающей общеобразовательные школы в 1966 году» // Собрание постановлений правительства СССР. 1966. №3. Ст.26; Материалы XXIII съезда КПСС. М., 1966. С. 229.

² Лазарсфельд П.Ф. Измерение в социологии // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. М., 1972. С. 146 – 148.

сбились в кучки и продолжали шептаться. Я подошел к разработчикам и, воспользовавшись тем, что был знаком с некоторыми, попробовал обратить их внимание на реакцию учителей. «Кухонная философия», – был мне ответ, сопровождаемый пренебрежительным кивком в сторону расходящихся учителей.

Между тем, любые реформы, любая модернизация станут возможны только тогда, когда учитель делается не объектом тех или иных управляющих воздействий, а *субъектом* образовательного процесса. Союзником, соавтором изменений. Без его поддержки и активного участия – всякие попытки управления бесполезны, обречены на имитацию исполнения, не более того. Но посмотрите на заголовки публикаций – учитель всегда «в страдательном залоге». Сделайте контент-анализ выступлений на конференциях: речь идет о том, что учитель должен делать, сколько надо ему платить и т.п. Постоянно – взгляд сверху. А нужно, чтобы у учителя была субъектная позиция. Это означает: способность и готовность принимать активное участие в образовательном процессе, принимать самостоятельные решения и нести ответственность за результаты своих действий. Конечно, нельзя приказать, как в сказке: «Назначаю тебя субъектом». От такой директивы тоже ничего не изменится. Но, возможно, тут и от нас кое-что зависит. Может быть, от соавторства в исследованиях не так далеко до соавторства в переменах? Происходящее в сфере образования задевает интересы едва ли не каждой семьи. Отсюда – особенная ответственность исследователя. Не надо думать, что молодые люди и их родители не знакомы с нашими публикациями, – на бумаге, устными или в Интернете. Пусть не напрямую, но в пересказе, в слухах, – изреченное нами добирается до многих. И влияет на ожидания и настроения, на решения, в итоге – на судьбы. Вряд ли кто-то из родителей изучает и перепроверяет наши таблицы и графики. Но учитывают выводы, планируя будущее детей, – это точно. А уж управленцы, как я упоминал, во многих случаях нас слышат. Между тем, мы – я не отделяю себя от коллег по цеху – *развенчиваем одни мифы и творим новые*. Университеты опустеют... У нас слишком много образованных, мест в вузах больше, чем выпускников школ... И т.д. Простое обращение к статистике, к опыту нашей системы образования, даже без проведения специальных обследований, – открывает абсурдность измышлений. Но ведь у кого-то есть эти статистика и материалы опыта, а у кого-то их нет. А кому-то и выгодно оперировать одними данными, а не другими. Еще больше огорчает, когда встречаешься с работами, прямо нацеленными на подкрепление управленческих решений «научным обоснованием». Отдельные показатели трактуются так, чтобы подтвердить не всегда правильный (ох, не всегда!) ход администраторской мысли. Сервильность несовместима с понятиями об ответственности исследователя. «Чего изволите? – это и обоснуем».

Вообще же ситуация такова, что было бы полезно, если бы социологи, в том числе исследователи образования, вышли за стены академических институтов и вузов. А скорее всего, это просто необходимо. *Мы нужны друг другу*, – те, кому требуются наши данные и их интерпретация, и те, у кого эти материалы имеются. Понимаю, что это не просто. Для телевидения сюжеты социологии образования – не триллер, для газеты – не сообщение об очередном скандале. Лекция – не всегда подходящий жанр. Но какие-то возможности представляются! Такой опыт у меня был, когда я получил предложение газеты «Известия». Газета согласилась на то, чтобы интервью публиковались под рубрикой «Ликбез». Хорошо понимаю, что у этих публикаций было много недостатков. Первый блин... Но, по крайней мере, он дал мне право утверждать, что такое в принципе возможно. Что-то удастся опубликовать в Интернете. В последнее время целые страницы предоставляет «Российская газета». десятки сайтов дают перепечатки наших материалов, опубликованных в «РГ»!

При этом одна из важнейших наших обязанностей – разъяснять, пусть повторяя в тысячный раз, что *образование – сфера особая*. Школа – не конвейерное производство, профессор – не служащий, система образования – не подспорье для экономики. Здесь совершается социализация, творится личность, формируется человек, создается главное, что определит будущее страны. Результат, продукт – не винтик для хозяйственной деятельности, которому надо определить место на рынке труда, а гражданин. Бухгалтерский подход тут не годится, калькулятор не должен командовать. Давайте будем стойкими в убеждениях, без которых

цивилизация потеряет главный смысл. Да, люди пользуются услугами образования, даже покупают их, но это услуги особые, гуманистического рода. И не надо забывать, не надо умалчивать: пользуясь образовательными услугами, люди оказывают великую услугу государству, стране, обществу: тратят часть своей жизни, зачастую значительную, свою энергию – самые драгоценные свои ресурсы, – чтобы увеличить, своими усилиями, за свой счет, самый важный ресурс нации – *человеческий потенциал*.

Тех, кто изучает образование, аналитиков, экспертов, – не так мало и в то же время совсем немного. Тем важнее коммуникации между нами. Однако коммутируем мы не так, как следовало бы. Слаб обмен методиками, подходами, результатами. У нас недостаточно площадок для прямого обмена мнениями. Конечно, выручают современные средства общения, мы примерно знаем, кто чем занимается. Вузы, академические институты проводят конференции, издают труды. Работают семинары, такие, как в ГУ-ВШЭ, как в нашем институте. Есть журнал «Вопросы образования», публикуют социологов «Высшее образование в России», «Народное образование», другие журналы. Всегда можно рассчитывать на внимание «Социса», «Социологического журнала». Знают российских социологов образования в исследовательских комитетах Европейской (ESA) и Международной (ISA) социологических ассоциаций. В Российском обществе социологов действует Исследовательский комитет «Социология образования», он издает, по возможности, труды коллег, проводит ежегодно круглый стол «Российское образование сегодня», в нем принимают участие столичные и региональные социологи. Пользуясь случаем, приглашаю всех принять участие в нашей работе.

Бывает в нашей среде взаимодействие и иного рода... Конкуренция – явление закономерное, она полезна, должны соревноваться предложения, методы, квалификации исследовательских коллективов. Но борьба за ресурсы – а заказы на исследования выступают именно ресурсами – принимает порой не те формы, которые должны бы быть присущи научной среде. Конечно, исследователям не чужды общечеловеческие страсти и слабости, как же иначе! Но есть и научная этика. А читаешь иногда рецензию на какой-то проект... Рецензент огульно охаивает проделанную работу, не затрудняя себя аргументацией, – возникают одни подозрения, рецензент восхваляет, не анализируя, – возникают другие. И еще – рейдерство. Не один раз уже выслушивал рассказы, как тем ли иным образом была отнята у одних исследователей и передана другим возможность выполнить подготовленный или уже начатый проект – без справедливых оснований, без публичного обсуждения – путем ли формального конкурса, административным ли решением. Бандитская практика, существовавшая в бизнесе применительно к присвоению зданий, предприятий¹ – пришла и к нам. Увы... Неужели наше сообщество настолько теряет себя? Наконец, *совпадают ли реальность образования и интересы исследователей?* На мой взгляд – лишь частично. Больше всего везет высшему образованию. Почему бы преподавателю вуза не изучать студентов? Объект – вот он, под рукой. Предмет исследования, интересующий руководство вуза, всегда найдется, поощрение гарантировано. Возможно, и то сказалось, что исследователи – преподаватели вузов – это родители, предполагающие, что дети будут получать высшее образование, отсюда и интерес к нему. В итоге наибольшая доля исследований была, да, пожалуй, и остается именно в проблематике вузов. Постепенно некоторое смещение произошло в сторону школы. Среднему специальному и начальному профессиональному образованию повезло меньше всего; в частности, и потому, что контингент там трудноват. А между тем, – когда мы изучали планы и судьбы учащихся профтехучилищ, на бланках наших анкет, после нашего «Спасибо за участие в исследовании!», обнаруживали приписанное подростками: «Спасибо вам за то, что мы вас интересуем». В регионах, правда, стали предпринимать исследования ПТУ, как бы они теперь ни назывались: жизнь заставила, потребность в рабочих кадрах.

Кого мы упускаем в нашей работе? Чтобы уточнить это, обратимся к некоторым результатам исследований. В целом вырисовывается такая картина. Отчасти подростки и их родители не проявляют интереса (а потому и активности) к освоению ряда возможностей, предоставляемых системой образования (не хотят их использовать). У этих подростков и родителей

¹ Особый род занятий // Эсквайр. 2007, № 28. С. 192 – 196.

либо отсутствует мотивация к достижению относительно высоких позиций в обществе, либо мотивация есть, но они не ищут пути к достижению таких позиций посредством образования. Отношение к образованию, как показывает целый ряд исследований, связано со структурой ценностей, преобладающих в той или иной социальной группе. Отчасти же сказывается неравенство в возможностях получения образования, особенно ярко выявляющее себя в отношении высшего образования¹. В результате происходит в значительной мере не выравнивание шансов, не обеспечение социального лифта через образование, а именно легитимация наследования социального статуса и *воспроизводство неравенства*. При этом терпят неудачу те, кто проявляет активность в получении качественного образования высокого уровня, но не могут преодолеть объективно существующие препятствия, чтобы воспользоваться возможностями, теоретически или потенциально предоставляемыми всем членам общества. Здесь налицо мотивация к достижению относительно высоких позиций в обществе посредством образования, притом обычно сильно выраженная, однако социальные барьеры препятствуют осуществлению намерений. Еще одна существенная категория актёров образования – те, кто занижает планку своих ожиданий (и, соответственно, не проявляет необходимой активности), поскольку не надеется преодолеть препятствия в получении образования и/или, после получения его, соответствующих диплому социальных благ; это те, кто не хочет достижений в сфере образования потому, что не может преодолеть барьеры или полагает, то есть прогнозирует, что не сможет преодолеть. Это результат восприятия реальности, – осознания и принятия ее: молодые люди ставят перед собой цели, исходя из реалистической (или пессимистической) оценки существующего положения вещей. Есть мотивация к достижению более высоких позиций в обществе посредством образования, однако намерения корректируются осмыслением барьеров. В итоге первая из описанных групп актёров (не проявляющие интереса к возможностям в образовательной сфере) – своим отношением к образованию, а третья группа (занижающие свои ориентации) – своим реальным поведением, по сути, поддерживают существующий порядок вещей и способствуют сохранению дифференциации в образовании и неравенства в обществе. Во второй же из описанных групп – предпринимающие усилия к тому, чтобы декларируемое сделать реальным. Лидерам в ходе учебы в школе и конкурса при поступлении в учебные заведения удается занять более или менее престижные позиции в образовательной сфере, но значительная часть выходцев из низов терпит неудачу. Словом, получается следующее – применительно и к школе, и к профессиональному образованию.

Таблица 1

Типы образовательной деятельности (по группам)

Группа	Цель	Средство	Поведение	Результат
	Социальная мобильность	Образование	Участие в конкуренции	Успех
Победители	+	+	+	+
Аутсайдеры	+	+	+	-
Пессимисты	+	+	-	-
«Другие»	+	-	-	+ -
Отчаявшиеся	-	-	-	-

Наименования групп в этой таблице, конечно, условные.

«Победители» – это те, кто стремятся к восходящей социальной мобильности, возможности для нее видят в образовании, предпринимают активную деятельность для получения образования, дающего потенциал для мобильности, и реально получают такое образование: поступают в соответствующие учебные заведения и оканчивают их, обретая – одни какую-то удачу, другие – высокую и востребуемую квалификацию.

«Аутсайдеры» также хотят получить более высокий статус, чем есть у родителей, или, по крайней мере, воспроизвести, наследовать его; тоже планируют сделать это посредством об-

¹ См.: Константиновский Д.Л. Неравенство и образование: Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х. М., 2008.

разования; тоже участвуют в массовом конкурсе, борются за места в учебных заведениях, дающих качественное образование и профессии, актуальные на рынке труда; но желаемого не получают.

«Пессимисты» хотели бы иметь возможности для восходящей мобильности, сознают, что возможности эти дал бы им соответствующий уровень образования, но не надеются преодолеть препятствия в его получении (в силу известных факторов – социальных, экономических и др.); не могут они преодолеть барьеры или считают, что не смогут, – так или иначе, они занижают планку своих ожиданий и отказываются от активных действий.

«Другие» – наименование намеренно условное, скорее – метафора, потому оно в таблице взято в кавычки. Оно означает, что в этой категории иные ценности: социальная мобильность или, по крайней мере, жизненное благополучие также желательны, но достижение их мыслится не посредством образования, а другими путями. Какими? Оставляю читателю пространство для воображения, пространство немалое, в котором поместятся и ларек на рынке, и рэкет, и многое другое. В графе «результат» могут оказаться и плюс, и минус, как повезет.

Наконец, «Отчаявшиеся». Увы, и такая категория существует. Это, к примеру, те оказавшиеся за чертой бедности, у кого нет ресурсов, чтобы из нее выбраться; обладатели сознания, что они находятся в тупике. Отсутствует цель подняться по социальной лестнице, соответственно – образование не мыслится как средство для собственной мобильности, речи нет о стремлении бороться за остроконкурентные места; вот и прочерк в графе «успех».

Так кого же мы изучаем? Безусловно, «победителей». И таких, кто получает лишь какое-то официальное свидетельство об образовании, и тех, кому удастся стать классным специалистом. При этом чуть задеваем категорию «аутсайдеров». Слегка проходимся по «пессимистам». А вот «другие» практически не попадают в поле нашего зрения, хотя игнорировать их мы не имеем права, поскольку группа эта не малочисленная и тут затрагивается важнейшая проблематика – мотивации к получению образования. О существенности тщательного исследования категории «отчаявшихся», надеюсь, не нужно упоминать.

И в заключение: конечно, здесь изложен мой личный взгляд; не претендую на объективность, хотя стремлюсь к ней. А кто бы мог претендовать? – это меня, возможно, хоть отчасти оправдает в глазах тех, кто будет высказанное оспаривать. Хотелось бы – как в Новогоднюю ночь – пожелать коллегам (и себе, а как же иначе?) исполнения главных желаний. А о чем мы мечтаем? Точнее, наверное, о ком? Да о щедром грантодателе, терпеливом заказчике, о таких, что не торопили бы, дали бы время поразмыслить, подготовить концепцию, выверить инструментарий, а после сбора материалов сделать без спешки полноценный анализ. Думается, не слишком безумные желания! Но насколько бы ни отличалась жизнь профессионала от идеальных представлений о ней, мы – позвольте мне такую вольность, разрешите предположить, что многие к моим словам присоединятся, – все равно будем продолжать нашу работу. Есть заказы или нет, утилитарно нас воспринимают или мыслят широко. Прислушиваются к нашим рекомендациям или игнорируют их. Принимают или не доверяют. Почему же мы будем все равно продолжать нашу работу? Однозначного ответа нет. Не надо идеализировать. Мы разные. Поэтому и ответы не одинаковые. Прислушайтесь к разноголосице. Для карьеры... Для выживания... Из любопытства... Потому что ничего другого не умеем... Оптимисты, надеемся, что будет польза... Потому что иначе свою жизнь не представляем... Но все вместе мы – нечто целое. И делаем общее дело. Не кто-нибудь, а исследователь сказал: «Дайте мне точку опоры, и я переверну мир».

Образование – тот мощный и чудесный рычаг, который в значительной степени уже перевернул мир, сделал его другим. Хотелось бы утверждать: лучше, чем мир был прежде. Да, в чем-то лучше, а в чем-то – еще много предстоит работы, в том числе и такой, которую выполнить следует этому рычагу. И, может быть, наши исследования – хотя бы часть опоры, помогающей совершенствовать мир. Давайте же делать для этого все, что в наших силах.

Кораблева Г.Б., д.с.н., проф., УРГУ им. А.М. Горького

К проблеме признаков профессиональной общности

Педагоги (учителя, преподаватели вузов и колледжей) все чаще характеризуются в социологическом плане как «социальная общность», «профессиональная общность», что требует – как методологическая предпосылка эмпирических исследований социокультурных особенностей педагогов – выявления критериев этих общностей.

Общепризнанным термином, обозначающим реально существующую, возникающую естественным путем связь и взаимодействие индивидов является термин *«социальная общность»*. Она представляет собой основную форму самоорганизации социальных субъектов. Это означает, что все реальные формы и виды объединения индивидов, в которых наблюдается внутренняя связь, являются разновидностями социальной общности, имеют ее характеристики. Для социальной общности присущи общие признаки, которые конкретизируются в ее различных видах, приобретают свои специфические особенности. Отдельным видом социальной общности выступают общности профессиональные.

Профессиональные общности существуют в виде *номинальных* (статистических) и *реальных*. Для номинальных профессиональных общностей достаточным является принадлежность к определенной профессии. При этом для выделения номинальных профессиональных общностей в социологии используют два признака (первый применяется чаще): занятость по данной профессии и формальное профессиональное образование. Они позволяют фиксировать наличие такой общности в количественных параметрах. Для исследования же реальных общностей требуется их качественная характеристика.

К числу качественных характеристик профессиональной общности, прежде всего, относится *специфика интересов*, объединяющих, интегрирующих людей на основе либо профессиональной деятельности, имеющей общее содержание.

В начале XX в. П. Сорокин пришел к выводу, что профессия имеет громадное значение в обусловливании социальных процессов, поскольку она ведет к солидаризации профессиональных групп на основе единства интересов. Профессиональная деятельность обеспечивает процессы социализации, социальной адаптации личности. Она оказывает громадное влияние на всю жизнь индивида, приспособливает к выполняемой социальной функции. Ученый писал: «Она механически, помимо воли и желания индивида, переделывает его, творит по своему образу и подобию, определяет его интересы, убеждения вкусы, стремления и желания, словом всю его природу»¹. П. Сорокин приходит к выводу, что у людей несхожих в силу общности профессий появляется сходство интересов и наоборот.

Это единство интересов выходит за пределы «своей» профессиональной группы. Оно может стать основой для взаимодействия с другими профессиональными группами и общностями. Взаимодействие это имеет противоречивый характер. Противоречия между профессиональными интересами могут вести к разногласиям и даже антагонизму между представителями различных профессиональных и социальных групп. Например, интересы педагогов дошкольного и школьного образования, которые находятся в области социализации и развития личности ребенка, вступают в противоречия с интересами семьи и родителей. В данном случае речь не идет обязательно об асоциальных и неблагополучных семьях.

Следующий специфический признак профессиональной общности – особенности ее *профессиональных ресурсов*. В социологии к проблеме социальных ресурсов обратились относительно недавно. Г.Е. Зборовский рассматривает ресурсы как общностнообразующий признак². С его позицией можно согласиться, если включать понятие социального ресурса в более широкое понятие социального потенциала общности и характеризовать степень ее жизнеспособности в тот или иной период развития или в тех или иных социальных условиях. Но тогда и признаки социальной общности следует рассматривать в иной группировке, чем это делает автор. Мы будем исходить из того, что признак социального ресурса относится не к любому виду общностей, а только к их части, наиболее значимой для существования и развития общественной системы. К числу таких общностей относятся профессиональные.

¹ Сорокин П. Социальная аналитика: Учение о строении сложных социальных агрегатов // Система социологии: В 2 т. Т. 2. М., 1993. С. 183.

² См.: Зборовский Г.Е. Теория социальной общности. Екатеринбург, 2008. С. 102-107.

Обращение к проблеме ресурсов в социологии связывают с исследованием *капитала*. Одним из первых на данную проблему обратил внимание французский социолог П. Бурдьё, который использовал понятие капитала как совокупности экономических, социальных, культурных и символических ресурсов, обеспечивающих индивиду определенную степень власти в конкретном социальном поле¹.

Каждая профессиональная общность обладает таким набором ресурсов. Место в общественном разделении труда определяет ее экономический ресурс. *Экономический ресурс* педагогической общности, например, определяется тем, что она обеспечивает воспроизводство человеческого капитала в любом обществе того качества, которое необходимо обществу в настоящее время и, что наиболее значимо, для его перспективного развития. На индивидуально-групповом уровне экономический ресурс зависит от размера доходов и уровня жизни. Здесь его потенциал в российском обществе не высок, как и в целом экономический потенциал работников образования. При средней заработной плате по стране 18907 руб. средняя зарплата в образовании составила 13411 руб. В январе-мае 2009 г. уровень среднемесячной начисленной заработной платы работников здравоохранения и предоставления социальных услуг составил к ее уровню в обрабатывающих производствах 91%, работников образования – 81% (в январе-мае 2008г. – соответственно 79% и 69%)².

Социальные ресурсы характеризуются доступом к высокостатусным социальным сетям, социальным связям, формируются и определяются способностью воздействовать на общественные процессы и близостью к власти. В этом плане для общественного производства профессия чиновника, например, не обладает существенным экономическим ресурсом, поскольку непосредственно не включена в систему производства материальных и культурных благ. Но наличие властных полномочий, связанных с распределением этих благ повышает ее значимость. На уровне профессиональной общности социальные ресурсы определяются также степенью ее автономии, что связано с возможностью влиять на результаты собственного труда, объем социально-экономического вознаграждения, контролировать вход и выход из профессиональной группы.

Культурные ресурсы – по П. Бурдьё – отличаются практикой потребления, стилем и образом жизни. Для представителей различных профессий они в значительной степени формируются и трансформируются под влиянием профессиональной культуры. В настоящее время социологи, занимающиеся данной проблемой считают, что на уровне профессиональной общности культурным ресурсом становится обладание *экспертным знанием*³. В данном случае под экспертным знанием понимается оценка обществом значимости профессионального знания. Особая роль принадлежит *символическим ресурсам* как ресурсам том виде, в каком воспринимают их люди, члены соответствующей профессиональной общности и других социальных групп. П. Бурдьё в своих работах подчеркивает, что символический капитал – это форма, которую принимают различные виды капитала, воспринимаемые и признаваемые как легитимные⁴.

Профессиональная группа существует лишь тогда, когда остальные члены общества готовы пользоваться ее услугами для удовлетворения своих потребностей, а значит, выделяют данную группу из всех других и признают ее представителей компетентными в решении определенных общественных задач. Поэтому символический капитал, обычно называемый престижем, репутацией, именем, составляет основу социального статуса профессионалов. Символические ресурсы становятся *инкорпорированными*, т.е. обретают носителя, когда они закрепляются в соответствующих формальных номинациях. В качестве примера Бурдьё использует принятую во Франции классификацию профессий, когда статус профессии и про-

¹ См. Социальное пространство и генезис классов // Бурдьё П. Социология социального пространства. М., 2007.

² http://www.gks.ru/wps/PA_1_0_S5/Documents/jsp/Detail_default.jsp?category=1112178611292&elementId=1140087276688

³ Мансуров В.А., Юрченко О.В. Перспективы профессионализации российских врачей в реформирующемся обществе // Социс. 2005. № 1. С. 71.

⁴ Бурдьё П. Социальное пространство и символическая власть // Социология социального пространства. М., СПб., 2007. С. 70.

фессиональной группы закрепляется, благодаря официальным классификациям и группировкам¹. Символический капитал позволяет профессиональной группе навязывать свой взгляд на решение определенного круга задач другим членам общества, т.е. наделяет экспертной властью. Так, медики являются экспертами во всем, что касается здоровья, юристы – в правовых вопросах, педагоги – в области воспитания и образования и т.д.

Когда речь идет о ресурсах профессиональной общности, то, как правило, их набор дополняют еще одним видом ресурсов – *человеческие ресурсы*. К человеческим ресурсам относят то, что характеризует степень овладения профессией – мастерство, профессиональная компетенция, формальное образование. Общеизвестно, что само по себе наличие профессионального образования еще не является гарантией профессионализма, но становится в настоящее время его условием. Под *профессионализмом* понимают меру и качество деятельности человека в определенной, строго ограниченной сфере деятельности. Важная отличительная черта профессионализма – это постоянство, неизменность, стабильность результатов.

Интегральной характеристикой уровня профессионализма является *профессиональная компетентность* как готовность и способность выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в обществе в конкретный исторический момент профессиональными нормами и требованиями. Это определяется тем, что содержание профессиональной компетентности формируется под влиянием внутренней профессиональной среды, где оно задается профессиональной общностью, а также внешней социальной среды, социального заказа общества. Причем на разных исторических этапах это содержание может отличаться по набору внутренних структурных элементов.

Традиционно, когда речь идет о профессиональных компетенциях их подразделяют на профессиональные и личностные. Но сегодня, учитывая все возрастающую роль теоретической подготовки к профессии и способность реализовать ее на практике, выделяют три составляющих этой компетентности: *знаниевую (когнитивную), деятельностьную и профессионально-личностную*. *Когнитивная* составляющая включает в себя знание теоретических основ профессиональной деятельности, которые предполагают не только овладение знаниями технологий и содержания профессиональной деятельности, но и социально-гуманитарные и общенаучные знания, которые способствуют формированию позитивных установок на профессию и интериоризации профессиональных ценностей. *Деятельностная* составляющая предполагает по своей структуре наличие профессиональных умений, овладение опытом осуществления профессиональной деятельности. *Профессионально-личностная* составляющая связана с формированием и реализацией профессионально-личностных качеств, которые включают в свой состав потребности, ориентации и ценности личности, необходимые для выполнения профессиональных обязанностей и способствующие этому. Они проявляются в отношении к своей профессии, профессиональной общности и ее окружению.

Особую роль в формировании профессионально-личностных качеств играют *профессиональные ценности*. Они выступают смыслообразующим ядром профессиональной общности, задают социальный смысл профессиональной деятельности и выступают мерой социальной ответственности за ее результаты и последствия. Профессиональные ценности формируют направленность личности: интерес к профессии, профессиональное призвание, профессиональный долг и ответственность. Профессиональные ценности, возникая и существуя как общественный идеал, реализуются в *профессиональных нормах*.

Объективной основой существования любых профессиональных общностей, безусловно, выступает обособленный вид профессиональной деятельности, но реализация взаимодействий в рамках или в связи с данным видом деятельности возможна только при наличии устойчивых образцов профессионального поведения, которое регулируется системой формальных и неформальных норм и стандартов. При этом *нормы и стандарты профессионального поведения*, первоначально возникающие как обычай и традиция, позднее формализуются, закрепляются либо законодательно, либо на уровне уставов и инструкций. Неформальный ха-

¹ См. Социальное пространство и генезис классов // Бурдьё П. Социология социального пространства. М., 2007. С. 29.

рактер происхождения профессиональных норм и правил находит отражение в «неписанных» стандартах профессионального поведения. Сохранение и воспроизводство неформальных стандартов и норм немислимы без тесного взаимодействия профессиональных и общекультурных норм, характерных для той или иной нации или народа, поскольку зачастую они выступают специфической формой их функционирования. Например, нормы традиционной немецкой культуры труда ориентируют на аккуратность и порядок, основанный на четкой профессиональной специализации и должностном распределении обязанностей, тогда как в российской культуре сохраняются и воспроизводятся образцы «мастера на все руки», «левши, подковавшего блоху», которые несут в себе нормы и образцы профессионального поведения, ориентированные на природную сметливость, универсализм.

Сохранение и воспроизводство норм, правил и образцов профессионального поведения невозможны без механизмов передачи их из поколения в поколение. На современном этапе развития общества при многообразии профессий и свободы выбора профессиональной деятельности таким механизмом выступают системы профессиональных коммуникаций и профессионального образования. При этом передача правил, норм и образцов профессионального поведения может осуществляться как прямым, так и косвенным путем. Для прямого воспроизводства профессиональных норм во все века использовалась система наставничества и профессионального лидерства, благодаря которым формировался образ конкретной профессии, осваивались определенные стереотипы поведения. Косвенным путем основы профессии и профессионального поведения усваиваются индивидом в процессе обучения на уровне неких, пусть и достаточно абстрактных, профессиональных стандартов, которые уже в рамках профессиональной деятельности способствуют идентификации человека как с профессией, так и с профессиональной общностью.

Особое значение профессиональных норм состоит в том, что они способствуют сохранению относительно постоянных черт профессиональных ролей и стабильности профессиональной общности, что облегчает процесс идентификации себя с профессиональной группой. Процесс овладения профессиональными нормами, стандартами и образцами профессионального поведения лежит в основе *профессиональной идентичности*, которая становится важнейшим признаком профессиональной общности. Она выступает одним из видов социальной идентичности и способствует самоопределению, самоидентификации индивида.

Исследователи феномена социальной идентичности обращают внимание на то, что социальные идентичности не стоит отождествлять с самими социальными или профессиональными статусами и позициями, поскольку они есть не что иное, как интериоризированные значения этих позиций, основанные на социальных представлениях, определенных схемах и стандартах восприятия этих позиций.

К. Мангейм еще в середине XX в. обращал внимание на то, что идентификация себя с профессиональной группой и – шире – профессиональной общностью предполагает и принятие, интериоризацию тех или иных представлений, правил и стиля поведения. Он писал: «Мы принадлежим к группе ... прежде всего потому, что смотрим на мир и на ряд явлений мира так же, как она...»¹.

Отсюда *профессиональная идентичность* представляет собой самоотождествление индивида с соответствующей профессиональной общностью на основе принятия им (интериоризации) социальных практик данной общности, включающихся в себя не только содержательные аспекты деятельности и требований к их выполнению, но и исторически сложившихся профессиональных норм и правил, стиля мышления, образцов социального поведения. При этом профессиональная идентичность – это не только осознание своей тождественности с профессиональной общностью, но и ее оценка, значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, переживание своей профессиональной определенности.

¹ Мангейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994. С.9.

Важным условием успешного формирования профессиональной идентичности личности являются стабильные социальные взаимодействия личности с профессиональной средой, сопровождающиеся чередованием актов интериоризации внешней информации (выражающихся прежде всего в рефлексии результатов, социальной атрибуции профессии, профессиональной общности) и актов экстериоризации содержательных элементов внутриличностной сферы (главным образом, продуктов самоопределения)¹.

Результатом данного процесса является интеграция личности в профессиональную структуру, обретение ею соответствующего профессионального статуса. Единство профессиональных интересов, ценностей и норм способствуют не только формированию профессиональной идентичности, но становятся условием профессиональной солидарности, без которой сам процесс становления профессиональной общности является незавершенным.

Общеизвестно, что проблему солидарности первым в социологической науке поднял Э. Дюркгейм, который под солидарностью понимал «естественное» состояние общества в силу того, что люди объективно нуждаются друг в друге. Само развитие общества он рассматривал как процесс перехода от механической солидарности к органической, где интересы и потребности членов общества находятся в гармоничном единстве. Основы такой солидарности ученый видел в профессиональных группах и, прежде всего, в профессиональной этике и профессиональных кодексах. Он писал «В профессиональной группе мы видим прежде всего моральную силу, способную сдерживать натиск разных форм индивидуального эгоизма, подержать в трудящихся живое чувство их общей солидарности...»².

В современной социологии существует широкое значение данного термина, когда под ним понимают «феномен сознания, основанный на идентификации индивида с некоторой общностью, которую он воспринимает в качестве реального субъекта социальной жизни, чья судьба и действия тесно связаны с его собственной судьбой; поэтому человек делегирует своей общности долю ответственности за себя и готов принять долю ответственности за других»³, и узкое – как готовность социального сообщества, группы к совместным акциям для защиты своих интересов.

В профессиональных общностях присутствуют обе формы солидарности. Первая проявляется в виде профессиональной взаимопомощи и поддержки, а вторая в организованных коллективных выступлениях для реализации интересов профессиональных групп и сообществ. В России на границе XX-XXI вв. наблюдались массовые акции представителей различных профессий, связанные с резким снижением уровня жизни, реальным изменением статусных позиций профессиональных групп (шахтеры, педагоги и др.).

Со временем интересы профессиональной общности делегировались особому типу профессиональных объединений – *профессиональным ассоциациям или профессиональным союзам*. Профессиональные ассоциации как особого типа органы внутрипрофессионального регулирования и обеспечения профессиональной автономии характерны для профессий интеллектуального труда, где они выполняют *экспертную* функцию (оценивают уровень квалификации и профессионализма и даже выдают лицензии на право заниматься определенными видами деятельности) и функцию *нормативного контроля* (следование нормам профессионального кодекса, допуск в профессию и т.п.). Такого типа ассоциации широко распространены в практике европейских стран, США и объединяют, как правило, профессиональные группы не просто высоко интеллектуальных профессионалов, но социально статусные и престижные профессии: адвокаты, медики, бизнесмены, преподаватели и др. Эти ассоциации выполняют, как правило, и функции профсоюзов по защите корпоративных профессиональных интересов.

Для анализа проблем солидарности в профессиональных общностях следует обратиться к

¹ См.: Трубина Е. Г. Идентичность в мире множественности: прозрения Ханны Арентс // Вопросы философии. 1998, № 11. С. 116-130

² См.: Дюркгейм Э. О разделении общественного труда // Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М., 1991. С. 14.

³ Социология труда. Теоретико-прикладной толковый словарь. СПб, 2006. С. 294.

еще одному виду солидарности – *корпоративной*. Поскольку профессиональная деятельность в современных условиях осуществляется людьми в особого типа объединениях, которые являются формальными организациями, то и ее работники включены и подчиняются формальным корпоративным правилам и нормам. Корпоративная солидарность предполагает, что при условии идентификации с представителями профессиональной прежде всего корпорации у индивида возникает личная ответственность за свою работу и общие результаты деятельности¹. Такая солидарность поддерживается универсальными нормами и правилами, возникающими внутри профессиональной общности.

Таким образом, при исследовании профессиональных общностей мы исходим из ее общих признаков, объединяющих представителей одной профессии в социальную общность (содержание деятельности, общность интересов и условий бытия, представлений о целях и средствах деятельности), и специфических, отличающих профессиональные общности от других (профессиональные ценности, профессиональные нормы, профессиональные ресурсы, профессиональная идентичность и профессиональная солидарность). Вышеперечисленные признаки профессиональной общности имеют системный характер и, в зависимости от конкретных условий, проявляются на уровне профессиональных групп, объединений в различной степени.

Костина Т.В., к.с.н., доц., Гуманитарный университет (Екатеринбург)

Классическая социология образования и её методологический потенциал

Задача исследователей в современных условиях состоит в том, чтобы выявить и показать методологический потенциал классического наследия в свете актуальных проблем сегодняшнего дня. При этом речь не только о явном потенциале, который представляет собой своего рода предвосхищение будущего, сделанное на основании той или иной идеи самим исследователем либо его последователями, но и о скрытом теоретическом потенциале, который, в свою очередь, представляет собой возможность использовать сформулированные в прошлом идеи (теории) в качестве инструмента для анализа и описания процессов и изменений, происходящих в настоящем. Спецификой скрытого потенциала теории выступает наличие в ней всеобщего и особенного содержания.

В условиях движения человечества к глобальному информационному обществу перед учеными возникают новые исследовательские задачи, одной из которых является анализ концептуальных построений мыслителей прошлого с точки зрения выявления их значимости для создания моделей, объясняющих современное общество, а также его возможные трансформации. Одним из важнейших социальных процессов, происходящих в обществе, по мнению представителей современной социологической теории, является кардинальное изменение значимости образования.

Не только признанные лидеры социологической науки, но и виднейшие представители современной экономической, философской, управленческой мысли единодушны в том, что в условиях позднего индустриализма и наступающей эры постиндустриального общества одной из важнейших сфер социума, от эффективности функционирования которой зависит успешность деятельности в других областях социальной жизни, выступает образование. Оно может быть рассмотрено как: система деятельности, осуществляемая множеством социальных групп; комплекс социальных институтов; набор определенных ценностей, умений, навыков; разветвленная материальная база и т.д. Сложность образования порождает проблемы, связанные с его теоретическим осмыслением как целостной системы, выявлением важнейших детерминант его развития, наиболее эффективных форм функционирования и др.

Принципиальное значение для теоретико-социологического осмысления вопросов образования, формирования и развития методологии его конкретно-социологического изучения приобретает проработанность концептуальных оснований его историко-социологического анализа. Однако, несмотря на то, что ученые, работающие в области истории социологии в целом, социологии образования в частности, обращаются к различным аспектам классиче-

¹ См.: Становление трудовых отношений в постсоветской России. М., 2004. С.224.

ского наследия, посвященного исследованию вопросов образования и воспитания, все богатство этого наследия пока еще не представлено в систематизированной форме.

Вследствие этого возникают исследовательские проблемы, связанные с теоретической реконструкцией и описанием реальных факторов, обуславливающих изменение роли образования в трансформирующихся социальных условиях, соотношения устойчивых и изменчивых составляющих образования, форм образовательных технологий, а также нереализованных в этом плане возможностей.

Ограниченность историко-социологического анализа образования обусловлена, на наш взгляд, рядом факторов, нашедших свое воплощение в постановке и решении его исследовательских проблем. В качестве первой можно назвать недостаточную разработанность в теоретической социологии от ее возникновения и до настоящего времени концепции образования как системы деятельности. В настоящее время социологические концепции образования по преимуществу фрагментарны, основываются на разных теоретических и ценностных основаниях, предлагают различные методы и подходы для совершенствования образовательного процесса. Следует также отметить, что при концептуальной реконструкции историко-социологического наследия в области образования имеет место ограниченное использование идей и концепций, выработанных в эпоху социологической классики. Специальных научных работ, посвященных изучению значимости историко-социологических концепций образования для анализа его современного состояния, пока нет. В настоящее время в отечественной литературе используется лишь часть социологических идей прошлого, посвященных образованию. Это обстоятельство объясняется, по-видимому, тем, что рассмотрение прошлых доктрин в отечественной социологии достаточно долго осуществлялось в рамках одной парадигмы – марксистской, носило оценочный характер, ориентировало на выделение одних идей и недооценку других.

Еще одна проблема – отсутствие внимания социологов к систематизации концептуальных идей, высказанных классиками социологической науки, с точки зрения их значимости для решения актуальных проблем современного образования. Существующие подходы к систематизации взглядов и теорий образования ориентированы на построение исторических рядов социологических идей, уяснение времени их возникновения, роли для появления других идей. Все это, безусловно, правомерно и необходимо, но вряд ли может быть признано единственным и достаточным.

Перечисленные проблемы свидетельствуют о необходимости обращения самого пристального внимания на классическое историко-социологическое наследие в области образования. Сформулированные и разработанные представителями социологической классики идеи об образовании и воспитании представляют собой теоретико-методологические основания современной социологии образования, ее несомненный интеллектуальный ресурс. Подчеркнем, что интеллектуальные ресурсы современного общества не безграничны, а следовательно, обращение к идеям, высказанным классиками социологии относительно образования, – это один из способов их расширения, обогащения современной социологии образования. Речь идет об отношении к представителям классической социологии как к «партнерам» при обсуждении проблем сегодняшнего дня, об использовании их интеллектуального потенциала. В то же время, значимость интеллектуальных ресурсов прошлого не всегда очевидна. Ученые прошлого обращались к тем или иным проблемам образования в контексте социальной жизни своего времени. Поэтому задача исследователей в современных условиях состоит в том, чтобы выявить и показать методологический потенциал классического наследия в свете актуальных проблем сегодняшнего дня.

Социологические концепции образования обладают рядом методологических потенциалов. Под методологическим потенциалом мы понимаем способность доктрины выступать в качестве инструмента анализа и объяснения социальных явлений в трех формах: явной, скрытой и исторической. Исторический потенциал классических концепций позволяет объяснить историческое прошлое, дать его теоретическую реконструкцию. Теории, обладающие только историческим потенциалом, вряд ли имеет смысл использовать для объяснения со-

временной социальной реальности в силу того, что подобные попытки чреваты редукцией настоящего к прошлому. Явный потенциал представляет собой своего рода предвосхищение будущего, сделанное на основании той или иной идеи самим исследователем либо его последователями. Явный потенциал очевиден, поскольку сами социологи предлагают картину изменений и процессов, которые, по их мнению, могут происходить в будущем обществе. Особенностью явного потенциала выступает то, что реализация идей и концепций, сформулированных социологом, невозможна в современных ему социальных условиях. Более того, основной предпосылкой осуществления идей и концепций может быть «преодоление» этого общества. Ученый создает теоретическую модель будущих социальных условий и процессов, «переносит» себя в них и ищет решения проблем.

Скрытый теоретический потенциал, в свою очередь, представляет собой возможность использовать сформулированные в прошлом идеи (теории) в качестве инструмента для анализа и описания процессов и изменений, происходящих в настоящем. Спецификой скрытого потенциала теории выступает наличие в ней всеобщего и особенного содержания. В социальной реальности, обобщением и описанием которой выступают теоретические модели, имеет место особенное, одним из аспектов которого является всеобщее. Именно всеобщее, связанное с существованием в настоящее время объекта изучения, сохраняет свое значение. Наряду со всеобщим в классических концепциях существует и особенное, являющееся, как правило, исторически преходящим, теряющим свою актуальность и значимость в изменившихся социальных условиях.

Скрытый теоретический потенциал идей об образовании, высказанных социологами-классиками, может быть представлен двумя формами: фиксацией всеобщих черт, свойственных образованию в разных исторических условиях; выявлением характеристик образования, обладавших в прошлом статусом всеобщего (особенного) и трансформировавшихся в последующем в особенное (всеобщее).

Одно особенное состояние общества сменяет другое, современность в каждый период исторического времени представляет собой не что иное, как другую форму особенного относительно как прошлого, так и будущего. Понятно, что каждый теоретик-социолог живет в конкретных социальных условиях, на которые опирается при формулировании и обосновании общетеоретических идей. В силу этого складывается представление, что теория имеет преходящее значение и теряет его с отмиранием форм социальной жизни и деятельности, в которых была сформулирована. С позиций концепции скрытого теоретического потенциала ситуация выглядит иначе. В любой масштабной теории, разработанной в определенных исторических условиях на основе имеющихся социальных фактов, присутствуют элементы всеобщего знания, которые с полным основанием претендуют на то, чтобы быть отнесенными к формам особенного, существующим в разные периоды истории, включая и настоящее. В силу того, что масштабные теории обладают не только историческим, но и скрытым теоретическим потенциалом, это делает их важным интеллектуальным ресурсом современности. В отличие от последних, локальные теории описывают преходящие объекты и формы социальной жизни и с исчезновением объектов исследования или каких-то его сторон теряют свое значение. С нашей точки зрения, в качестве особенного рассматривается общество, предшествующее современному. При этом речь идет об обществе, характеризуемом на социальном уровне, поскольку представители классической социологии – аналитики широкого масштаба. Созданные ими теории общества – это концепции его как целостной системы, в рамках которых социологи давали решение и конкретные проблемы, в частности – образования. Выявление скрытого теоретического потенциала идей, разработанных представителями классической социологии в области образования, предполагает рассмотрение созданных ими концепций в контексте социальных условий, во-первых, современного для них, во-вторых, современного для нас общества. Понять содержание этих идей возможно только на основе знания об индустриальном обществе, в котором они формировались, и его проблемах.

Объективная и ясная картина социальных условий того времени позволяет нам понять, почему О. Конт значительное внимание уделял вопросам критики католической системы

обучения, образованию пролетариата как одной из важных задач реализации позитивной политики. Индустриальное общество времен О. Конта не могло базироваться на носившей схоластический характер католической системе образования, которая была пригодна для традиционных обществ и дополнялась семейным образованием и воспитанием. Именно посредством последнего в традиционных обществах новые поколения получали основные знания и навыки, необходимые для профессиональной деятельности и повседневной жизни. Однако в индустриальном обществе складывается принципиально иная ситуация: возникающее машинное производство, углубляющееся разделение труда изменяют отношение к существующей системе образования, вызывают к жизни его новое содержание и иные формы. О. Конт говорил о необходимости замены непригодного для индустриального общества католического образования системой «высшего народного образования», выделяя в ней две части: «самопроизвольную» и «систематическую». Последняя, по его мнению, предполагает получение знаний в специализированных образовательных учреждениях, где функцию обучения разным наукам, передачи общих знаний и профессиональных навыков должны выполнять специально подготовленные для этого люди — педагоги-профессионалы.

Однако социологи-классики не только писали о том, каким должно быть образование в современном им обществе, но и создавали такие теоретические модели, которые могли иметь значение на протяжении длительного периода исторического времени. С наиболее ярко выраженным вариантом создания идеальной теоретической модели образования и воспитания мы встречаемся у К. Маркса. Марксистская концепция образования и воспитания органично вписана в теорию материалистического понимания общества и модель общества будущего. Маркс не просто осознавал, но и обстоятельно обосновывал тезис, что разработанная им модель не может быть реализована в условиях современного ему индустриального общества. Им не только доказывалась необходимость преодоления этого общества, но и создавалась теоретическая конструкция таких социальных условий, в которых могут быть решены проблемы формирования личности, ее всестороннего развития. К числу значимых идей марксизма можно отнести концепцию общественного воспитания, а также положение о роли социальной среды в формировании личности. Несмотря на то, что марксистская концепция общественного воспитания и вывод о полной передаче функций воспитания и образования от семьи к специальным учреждениям в будущем социалистическом и коммунистическом обществе не выдержали проверки временем, сама постановка проблемы относительно роли семьи и общественных учреждений в воспитании личности, их соотношении сохраняет свое значение. В то же время в явном потенциале марксистских идей об образовании и воспитании оказалось больше утопического, чем реального.

Востребованность теоретического наследия социологии прошлого в новых социальных реалиях обусловлена наличием непреходящей значимости и ценности тех или иных отношений и принципов социального существования. Каким бы ни было общество, в нем всегда будет осуществляться процесс социализации индивидов, в связи с чем в идеях, высказанных в масштабных социологических теориях о роли обучения и воспитания в этом процессе, так или иначе выявляются аспекты, актуальные и по прошествии значительного времени. В качестве примера можно привести мысль О. Конта о двух этапах образования человека: о домашнем, семейном, и школьном обучении.

Идеи, высказанные классиками социологии по проблемам образования, становятся актуальными в будущем и в связи с конкретными историческими ситуациями, сложившимися в том или ином регионе или в отдельной стране. К таковым можно отнести идею О. Конта об исключении теологии из системы светского образования. В «Общем обзоре позитивизма» он подчеркивал, что светское обучение должно быть независимым от влияния какой-либо религиозной доктрины, поэтому теологию следует исключить из системы светского образования. Ненужность теологии в системе образования пролетариата рассматривалась им в контексте противопоставления народного образования устаревшей системе католического образования. В индустриальном обществе первой половины XIX века, несмотря на провозглашение принципа отделения светского образования от религии, на практике образование и воспитание

содержали в себе значительный объем христианских ценностей и догм, против чего и выступал О. Конт. Совершенно в других социальных условиях и ином мировоззренческом контексте, более чем через полтора столетия она оказалась актуальной для современной России, а с учетом процессов глобализации и культурной интеграции – и для общества в целом.

Оценка значимости рассматриваемых концепций должна производиться с позиций современного общества, отстраненного отношения к прошлым теориям. Теоретическое знание о современном обществе, его существенных отличительных чертах позволяет различить особенное и всеобщее на уровне самой теории. Не менее важно знание характеристик прошлого общества, поскольку позволяет оценить правильность этих идей (осуществились они или нет, в какой мере они были реалистичны, каким образом повлияли на социальную практику своего времени). В связи с этим возникает необходимость выявления основных черт обществ прошлого и настоящего.

Выявление особенностей индустриального общества, его анализ и критику мы находим в трудах О. Конта, К. Маркса, М. Вебера, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля; характеристику нашей «непосредственной» современности – в работах Дж. Александера, З. Баумана, Ж. Бодрийяра, П. Бурдьё, Э. Гидденса, Дж. Ритцера, П. Штомпки и др.

В качестве основных типов общества классики социологии выделяли традиционные и индустриальные (промышленные). Последние, с их точки зрения, определяются капиталистической экономикой (К. Маркс), характеризуются добровольным, а не принудительным, сотрудничеством, индивидуальной свободой, высокой активностью значительной части населения, децентрализованным аппаратом исполнительной власти (Г. Спенсер), распространением формальной рациональности в ущерб ее другим типам (М. Вебер), органической солидарностью и ослаблением коллективной совести (Э. Дюркгейм).

Не останавливаясь детально на характеристике как классиками, так и современными социологами индустриальных обществ, но опираясь на их труды, выделим наиболее существенные черты обществ индустриального типа: индустриализация, заключающаяся в возникновении и широком распространении машинного производства, принципиально отличающегося от ремесленного; стандартизация технологий и массовое производство, возникшее на его основе новое разделение труда; повсеместное распространение товарно-денежных отношений, формирование национальных и региональных рынков; появление новых социально-профессиональных групп: свободных предпринимателей, наемных рабочих и служащих; возникновение новой системы власти, основанной на ее разделении по горизонтали и вертикали, на выборных началах; урбанизация, перемещение большей части населения из деревни в город, изменение образа жизни, появление сферы услуг; массовизация образования, его общедоступность на определенном уровне, дающем подготовку для осуществления профессиональной деятельности, отделение системы светского образования от церкви; ослабление регулятивного влияния религии на политическую, социальную, духовную жизнь общества; изменение типа семьи, смена патриархальной семьи нуклеарной; профессионализация научной деятельности, появление научных учреждений, оказывающих все большее влияние на все стороны жизни общества.

К концу XX в. складывается единое информационное пространство, происходит взаимопроникновение культур, т.е. имеет место процесс интеграции локальных цивилизаций в единое общество. Мнения социологов нашего времени относительно того, что представляет собой современное общество, отличаются значительным разнообразием. Так, ряд ведущих современных социологов (Ю. Хабермас, Э. Гидденс, А. Турен) считают, что вывод о переходе общества от индустриализма, модернизма к постиндустриализму, постмодернизму является преждевременным. Современное общество – это общество модернистского типа, еще не реализовавшее свой потенциал. По мнению Э. Гидденса, оно характеризуется такими признаками, как индустриализм, капитализм, монопольное господство государства над средствами насилия, наличие институтов контроля и надзора, ситуации риска. В то же время существует немало сторонников и другой позиции. Так, З. Бауман считает, что современное общество

находится на стадии завершения модерна, перехода к постмодерну, характеризует его как общество риска.

В распространенных в зарубежной социологии теориях постиндустриального общества в качестве признаков, отличающих его от индустриального, называются иная экономическая основа, новые, более высокие технологии, вытекающие из них новые жизненные стандарты (уровень потребления, новые стиль и образ жизни, комфорт, досуг). При характеристике постиндустриального общества как информационного в качестве его основных черт выделяются следующие: создание, потребление и распространение информации приобретает статус основного вида деятельности; основным социальным субъектом становится человек информирующий, информирующийся и образующийся. Образование превращается в доминанту образа жизни, в силу чего создаются предпосылки к созданию цивилизации образования. При характеристике современного нам общества в социологических концепциях конца XX в. обращается внимание на гуманизацию основных форм социального бытия, глобализацию, проявляющуюся в складывании единого информационного пространства, формировании новой системы международных отношений, взаимопроникновении культур, процессе интеграции локальных цивилизаций в единое общество, появлении в силу этого ряда глобальных проблем.

Поскольку постиндустриальное общество находится в процессе становления, выявить его сущностные черты намного сложнее, чем черты индустриального общества. Многие из них еще находятся в зародышевом состоянии, их трудно отграничить. В то же время какие-то черты индустриального общества сохраняются, хотя и в преобразованном виде, и в постиндустриальном обществе. На наш взгляд, к числу наиболее значимых, выделяемых многими исследователями, относятся следующие его черты: автоматизация всех видов деятельности, включая производство, которая сопряжена с изменением содержания труда, широким распространением малых фирм; индивидуализация производства и потребления, ценностей, образа жизни, навыков человека; широкая децентрализация систем управления (на всех уровнях — государственном, муниципальном, организаций и фирм); удорожание природных ресурсов, их истощение, в связи с этим обращение значительного внимания на регулирование природных процессов, стремление к согласованию экономического развития с воспроизводством биосферы; превращение науки в основной источник инноваций; изменение характера и содержания образования, возрастание его значимости как фактора, детерминирующего социальные процессы; глобализация, включающая в себя международное разделение труда, формирование мировой экономической системы, наднациональных органов управления и др. аспектов; утверждение равноправия мужчин и женщин в экономической, политической, социальной сферах, вытекающие из этого изменения в отношениях в семье, в профессиональной деятельности; создание систем социальной защиты, формирование среднего класса, принципиальные изменения в социальной структуре общества.

Итак, в современном обществе знание становится важнейшим социальным ресурсом. В свою очередь, в силу неразрывной связи знания и образования, несомненно и возрастание роли последнего. Выделяя существенные черты индустриального и постиндустриального обществ, мы видим, что значимость науки, знания, образования как ресурсов продолжает неуклонно возрастать. Поскольку социологи-классики теоретически осмысливали начало этого процесса, высказанные ими по этому поводу идеи имеют немалое значение для построения современной социологической концепции образования и его эмпирического исследования. В этом плане значимой является идея О. Конта о возрастающей роли науки, знания и образования в будущем обществе. Теоретической основой этого предсказания является сформулированный им закон трех стадий, согласно которому, научная стадия выступает как наиболее высокая ступень развития общества. В созданной им картине будущего социального устройства оно основывается на науке и образовании. Таким образом, анализируя современное ему индустриальное общество, он предвосхитил возникновение постиндустриального общества.

Вместе с тем, очевидно, что формирование нового постиндустриального общества происходит неравномерно, разные народы вносят неодинаковый вклад в этот процесс, по-

разному к нему относятся, находятся на разных стадиях развития. Социально-политическая история в XX в. отличалась большим разнообразием. Однако, несмотря на все особенности, российское общество XX в. представляет собой, на наш взгляд, вариант индустриального общества. Специфика российского индустриализма была связана с жесткой централизацией государственного управления всеми сферами общества, широким использованием насилия. Выявление в социологических теориях отличительных черт индустриального и постиндустриального обществ, характерных особенностей современного социального бытия значимо для нашего исследования в нескольких аспектах. Во-первых, оно может быть положено в основу вычленения всеобщего и особенного в социологических концепциях. Во-вторых, результаты предпринятого анализа подтверждают правомерность исторического подхода к классическому наследию, задают критерии его отнесения к той или иной эпохе с временных позиций. Вряд ли мыслителя XIX в. мы будем называть современным в полном смысле этого слова, но можно и даже необходимо говорить о современном звучании его теории, разработанных идей и концепций. С этой точки зрения ученый, живущий в наше время, но ориентирующийся исключительно на идеи прошлого, вряд ли может считаться современным. Более того, такие подходы не будут обладать даже историческим научным потенциалом, ибо осуществляют «подгонку» изменившейся социальной реальности под существующие понятийные схемы без выявления их эвристической ценности. В-третьих, образование является важнейшей подсистемой общества, которая находится в отношении к нему как часть к целому, и фиксация изменившихся характеристик общества позволяет понять систему образования и происходящие в ней процессы.

На наш взгляд, позиция анализа классического наследия, прежде всего, должна быть современной, поскольку теории прошлого интересуют нас в контексте современности, а потому и идеи предшественников должны быть интегрированы в существующую систему знаний. Именно в этом и состоит смысл обращения к классическому социологическому наследию. Опора современников на заключенный в нем интеллектуальный потенциал позволяет избежать очередного «изобретения велосипеда». Позиция современности означает, что авторские идеи социологов-классиков, составляющие единое целое, могут быть фрагментированы. Это возможно потому, что для современного общества они утрачивают присущую им историческую целостность. В то же время выделенные фрагменты теоретического знания об образовании могут дополнить современную картину образования, послужить основанием для выявления проблем и вариантов их решения. В связи с этим возникает необходимость поиска и выбора такого методологического подхода к образованию, опора на который позволит выявить современное звучание и значение учений прошлого. Выявление такого подхода применительно к анализу концепций образования позволит превратить фрагментарные знания о нем в целостную концепцию.

Методологические подходы, с позиций которых анализировалась социальная реальность, разрабатывались ведущими социологами индустриального общества. Так, О. Конт, К. Маркс внесли неоценимый вклад в формирование и развитие системного подхода, но при этом давали его различные интерпретации. Г. Спенсер, Э. Дюркгейм с полным правом могут быть названы разработчиками институционального подхода.

Как известно, важной составляющей социологической концепции Г. Спенсера является учение о социальных институтах, под которыми он понимал способ и форму самоорганизации совместной жизни людей. Английский ученый впервые классифицировал социальные институты и выделил среди них шесть групп. Особое внимание Г. Спенсер уделил рассмотрению домашних институтов, к которым относил семью, брак и воспитание. Характеристика этих институтов, сама идея о социальных институтах обладают важнейшим потенциалом для последующей теории, развиваемой как непосредственными преемниками Г. Спенсера, так и современными представителями социологии. Сегодня в социологической литературе широко распространена трактовка образования как социального института, значительное внимание уделено институционализации деятельности в сфере образования.

В свою очередь, Э. Дюркгейм рассматривал воспитание как социальный институт, включающий в себя образование. Воспитательные институты Э. Дюркгейм сравнивал с другими видами социальных институтов и приходил к выводу, что нет ни одного из первых, который нельзя было бы уподобить вторым. В качестве примера рассматривается школа, которая воспроизводит в уменьшенной форме черты социального института. В школе существует дисциплина — так же, как и в обществе. Правила, определяющие обязанности школьника, подобны правилам поведения взрослого человека. Наказания и поощрения, связанные с выполнением школьником своих обязанностей, сходны с аналогичными санкциями взрослого. Э. Дюркгейм рассматривал школьную жизнь как зародыш социальной жизни.

Пионерами методологического индивидуализма выступили Г. Зиммель и М. Вебер. Хотелось бы отметить, что образование как таковое не являлось предметом их исследований. В то же время именно они дали толчок для рассмотрения социальных феноменов, в частности образования, с позиций социального взаимодействия. Поскольку основной «клеточкой» общества Г. Зиммель считал взаимодействие, он рассматривал образование и воспитание в русле социального взаимодействия. Представление об образовании как двустороннем процессе противоположно традиционному его пониманию как одностороннего воздействия. Воспитание, с одной стороны, основано на традиции, поскольку предполагает передачу накопленного опыта, знаний, умений от старшего поколения к младшему, с другой — это социальное взаимодействие: то, как передаваемый материал воспринимается молодым поколением, изменяет поведение старшего.

Каждый из подходов, безусловно, имеет эвристический потенциал, однако объяснение современной социальной реальности с позиций какого-то одного из них будет страдать определенной односторонностью. Обращает на себя внимание также то, что названные методологические подходы, в силу сложившихся в науке традиций их применения, воспринимаются и используются во многом как исключающие друг друга. Потому ни один из них сам по себе не является основой, на которой может быть осуществлен синтез других подходов. Иными словами, для синтеза рационального содержания, имеющегося во всех подходах, мы не можем пользоваться каким-то одним из них.

Интеграция значимых для современной социологии образования идей и концепций прошлого становится возможной на основе рассмотрения образования с позиций системно-деятельностного подхода. Характеристика образования как системы деятельности предполагает рассмотрение поведения субъектов образовательной деятельности не как социальных атомов, а как людей, образующих социальные общности. Их совместная деятельность имеет системный характер, т.е. не сводится к простой сумме индивидуальных действий, а приобретает свойство усиленного результата.

Сами представители классического этапа социологии не рассматривали образование как систему деятельности. Тем не менее, в качестве оснований для формирования этой концепции в современной социологии выступают идеи о человеке как субъекте социального действия, сформулированные в работах представителей методологического индивидуализма Г. Зиммеля и М. Вебера.

Анализ исследований, предпринятых в области социологии образования, свидетельствует, что они как раз и ведутся в направлении обоснования интегративного методологического подхода к анализу данного социального феномена. В свою очередь, обоснование современной методологии социологического анализа образования во всех рассмотренных выше аспектах предполагает преобладание идей, обращение к социологическому наследию, в том числе и к классическому.

Макарова М.Н., д.с.н., проф.

Удмуртский государственный университет, Ижевск

Проблемы взаимодействия и взаимопонимания школы и семья

В настоящее время актуальной задачей становится социологический анализ особенностей взаимодействия семьи и школы в образовательном процессе¹. Все отчетливее проявляется необходимость формирования такого образовательного сообщества, где его субъекты (родители, педагоги, учащиеся) понимают и принимают общие цели и задачи обучения, объединяют усилия по формированию личности, способной успешно адаптироваться к требованиям современного общества². Однако понимание целей и методов обучения в представлениях родителей и педагогов не всегда совпадают.

По мнению экспертов, истинные причины конфликта «родители – учителя» таковы:

- обоюдная психологическая неподготовленность, неумение упреждать конфликт и выходить из него достойным образом; разные уровни общей и педагогической культуры;
- несогласованность в стратегии и тактике воспитания ребенка; непонимание родителями сложностей воспитательного процесса; разное отношение к ребенку как к личности;
- отрицательное отношение родителей к школе («старые счёты», неприязнь к учителю, взгляды высокооплачиваемых родителей на «бедного» учителя как на сферу обслуживания);
- столкновение двух лидеров – учителя и родителя, претендующих на принятие своей точки зрения; некомпетентность педагога.

Современные западные исследователи, занимающиеся проблемой взаимодействия семейного и образовательного институтов, подчеркивают значимость различного рода факторов, влияющих на развитие *родительско-педагогического партнерства*³. Первая группа исследователей (Коулман, Розенхолц, Мортимор и др.) делают особый акцент на открытости школы. По их мнению, именно администрация школ и педагоги должны усилить связи с родителями и местным сообществом. Другая группа авторов, например, Штейнберг, Эпштейн, выделяли в качестве основного фактор участия родителей в образовательной траектории своих детей. По данным исследований, примерно один из трех родителей в Америке не участвует в жизни своего подростка, и особенно в его образовании. Исследования показывают, что интерес родителей к учебе детей позитивно влияет на школьные достижения, а также наличие дисбаланса точек зрения участников процесса взаимодействия по поводу того, что представляет собой это партнерство и какова должна быть их роль в нем.

С целью выявления характера взаимодействия субъектов образовательного процесса в сельской местности было проведено серии глубинных интервью с представителями администрации, педагогами и родителями учащихся одной из сельских школ Камбарского района Удмуртской Республики. В ходе исследования было выявлено, что многие родители подчеркивают важность непосредственного участия в жизни школы, в проводимых мероприятиях. Учителя отмечают различную степень включенности родителей в образовательный процесс – от полного отстранения до активного включения в деятельность попечительского совета или родительских комитетов. Активное участие родителей в образовательном процессе ребенка наиболее заметно в младшем звене школы, меньше – в среднем звене, и совсем не наблюдается в старших классах. Родители видят причину подобной ситуации в том, что школа не допускает их к решению вопросов обучения ребенка, хотя для них, похоже, отстраненная

¹ Бояринцева А.В., Иванов А.В., Крылова Н.Б., Осинковский М.Н., Фролова Т.В. Родители и школа – партнеры // Новые ценности образования. 2004. № 1(16); Фулман, М. Новое понимание реформ в образовании. М., 2006.

² Меренков А.В. Педагогика саморазвития личности. Екатеринбург, 2001; Фролова Т.В. Сфера воспитания: ностальгия по прошлому и поиски нового // Директор школы. 1999. № 7. С. 55-60.

³ Dodd A.W., Konzal J.L. Making our high schools better: How parents and teachers can work together. Gordonsville, 1999; Epstein, J. L., Simon, B. S., & Salinas, K. C. Involving parents in homework in the middle grades. Research Bulletin, 1997. No. 18, 4 pages. <http://www.pdkintl.org/edres/resbul18.htm>; Sanders, M. G. The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African American adolescents. Urban Education, 1998, 33(3); Jordan C., Orozco E., Averett A. Emerging Issues in School, Family, & Community Connections. National Center for Family & Community Connections with Schools; Mortimore P., Sammons P., Stoll L., Lewis D., Ecob R. School Matters. Somerset Wells, 1988; Rich, D. Schools and families: Issues and actions. Washington, 1987; Shumow L. The task matters: Parental assistance to children doing different homework assignments. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, 2001; Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М., 2007; Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет). М., 2006.

позиция является более удобной и безопасной. В то же время родители выражают недовольство некоторыми аспектами деятельности школы. Наиболее распространенным предметом подобной критики является деиндивидуализация педагогического процесса, крайней формой проявления которого выступает стигматизация. «Молчание» родителей и детей является следствием авторитарности школьной системы, которая, по сути, блокирует возможности для диалога, превращая его в «монолог» авторитетного школьного голоса. Также исследование показало, что школа до сих пор в большей мере продолжает ориентироваться на прохождение программы, а не на развитие личностных качеств ребенка. Чаще всего воспитание в школах сводится к формальному проведению ряда мероприятий, а «воспитательная система» строится на основе их механического суммирования. В ситуации ценностной нестабильности и бурных институциональных изменений воспитательная функция школы перестает адекватно восприниматься субъектами образовательного процесса, что подчас приводит к формально-ритуализованному ее пониманию либо открытому отстранению от ее выполнения.

В условиях занятости и многообразия агентов социализации родители признают если не свое бессилие, то, во всяком случае, дефицит социализирующих ресурсов в рамках семьи, которая в сельской местности испытывает в настоящее время серьезные социально-экономические трудности. Школа не удовлетворяет требованиям родителей в подготовке детей к взрослой жизни, что порой выступает источником конфликтных ситуаций. Родители указывают на снижение авторитета учителя, но наряду с понижением его экономического статуса они замечают и падение его морального и культурного уровня. Вместе с тем, несмотря на недовольство родителей школой, они признают огромную значимость образования для будущего их детей. Учителя в свою очередь обвиняют семью, родителей в самоустранении от процесса обучения и воспитания детей. Они также обвиняют родителей в излишнем субъективизме по отношению к собственным детям и непонимании школьных требований, что затрудняет ведение конструктивного диалога.

Это значит, что ни учителя, ни родители пока не видят возможности повысить успеваемость учащихся или решить социальные проблемы на селе с помощью сотрудничества и взаимоподдержки. Факторы подобной отстраненности следует искать и в невысоком уровне гражданской культуры нашего общества, неумении договариваться и искать социальные и институциональные пути сотрудничества, и в отсутствии информации о возможных механизмах партнерства, потребность в которой испытывают как педагоги, так и родители.

*Мансуров В.А., д.ф.н., проф., Юрченко О.В., к.с.н., с.н.с.
Институт социологии РАН (Москва)*

Определение характера и перспектив развития профессиональных групп как предпосылка реформ профессионального образования¹

В получившей широкий общественный резонанс дискуссии о целях, характере и перспективах реформирования профессионального образования (особенно – высшего) в тени остается (или точнее – «тонет» за обсуждением различных конкретных проблем – о двух уровневой системе подготовки, ЕГЭ как инструменте приема в вузы, модульном принципе построения учебного материала, компетентностном подходе и т.д.) более существенный и, на наш взгляд, определяющий вопрос: о формировании в системе высшего (и среднего!?) *профессионального* образования каких профессионалов, о воспроизводстве *каких профессиональных групп* идет речь? Представляется, что наше исследование о профессионализации российских врачей как процессе конструирования новых статусных позиций может помочь в поисках позитивных ответов на этот вопрос.

Обращение к изучению статуса современного *врачебного* сообщества определяется уже тем, что профессиональная группа врачей является первостепенно значимой для поддержания жизнедеятельности современного трансформирующегося общества². Одновременно она

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ №05-03-03449а

² Allsop J., Mansourov V., Saks M. Working Conditions and Earning Options of Physicians in the Russian Federation: A Comparative Case Study // Russia Today: Sociological Outlook / Ed. by V. Mansourov. M., 1999;

идеально вписывается в категорию профессиональных групп, модели изучения которых являются наиболее распространенным объектом исследования в различных странах, что дает возможность проведения кросс-культурных исследований. В России, как и в других развитых индустриальных странах, медицина относится к числу высококвалифицированных занятий. Врачи проходят длительное обучение в специализированных университетах и включены в социальный слой интеллигенции – профессионалов интеллектуального труда. Но российские врачи были и по-прежнему остаются группой, подчиненной контролю государства; рыночному воздействию они подверглись лишь в незначительной мере. М. Моран¹ в статье, посвященной изучению взаимоотношения государства с профессиональными группами в Великобритании, Соединенных Штатах и Германии, утверждает, что в разных странах рынок и государство оказали различное влияние на интеллектуальные профессии.

В последней четверти XIX в. различия между российскими и западными профессионалами были не столь существенны: профессиональные ассоциации врачей, самостоятельно регулирующие деятельность своих членов, были широко распространены и в России². Процессы профессионализации были прерваны Октябрьской революцией 1917 г., в результате которой профессиональные институты оказались включенными в институт государства. И далее государство постоянно контролировало процесс подготовки специалистов, организацию практики и каждодневную работу врачей; в то время как профессиональные врачебные организации потеряли свой вес³. Хотя были и исключения: некоторые врачебные группы иногда составляли оппозицию государству, например психиатры. Подобные действия расценивались как политическое диссидентство, а не как законные этические требования врачей по защите прав пациентов. Для советской медицины характерен ряд других специфических факторов⁴. Например, возник очень широкий слой медработников со средним образованием, между различными категориями которых не существует жесткого разграничения, и их функциональные обязанности зачастую пересекаются. Другое отличие – высокий процент женщин–врачей, многие из которых заняты неполный рабочий день.

В начале 1990-х гг. наметилась либерализация системы здравоохранения, была изменена система финансирования отрасли. Введение системы общего медицинского страхования подразумевало увеличение самостоятельности регионов: региональная власть – выступать в качестве «держателя» фонда, медицинские институты должны были стать поставщиками медицинских услуг. Данные преобразования столкнулись с большими сложностями, связанными со сбором средств и поддержанием на должном уровне перечислений⁵. Усугубил ситуацию экономический кризис и девальвация рубля в 1998 г. Результатом медицинских реформ (в совокупности с экономическим кризисом) можно считать ухудшение здоровья россиян, особенно мужчин, что стало предметом внимания многих западных и российских социоло-

Мансуров В.А. Исследование профессиональных групп российской интеллигенции: ситуация, методология, методика // Профессиональные группы интеллигенции. М., 2003; Mansurov V., Yurchenko O., Allsop J., Saks M. The Anglo-American and Russian Sociology of Professions: Comparisons and Perspectives // Knowledge, Work and Society. Sweden. 2004. Vol.2. N2\$ Мансуров В.А. Юрченко О.В. Профессионализация российских врачей как процесс конструирования новых статусных позиций // Социальная динамика и трансформация профессиональных групп в современном обществе / Под ред. В.А. Мансурова. М., 2007; Мансуров В.А. Юрченко О.В. Конструирование новых статусных позиций в процессе профессионализации // Модернизация социальной структуры российского общества / Отв. ред. З.Т. Голенкова. М., 2008; Мансуров В.А. Юрченко О.В. Социология профессий. История, методология и практика исследований // Социс, 2009. №8; и др.

¹ Moran M. Governing the Health Care State: A Comparative Study of the United Kingdom, the United States and

Germany. Manchester, 1999.

² Schechter K. The politics of Health Care in Russia // Field M. & Twigg J. (Eds.) Russia's Torn Safety Nets: Health and Social Welfare During the Transition, N.Y., 2000.

³ Field M. Doctor and Patient in Soviet Russia. Cambridge, 1957.

⁴ Raffel M. Health Services in the Union of Soviet Socialist Republics // Comparative Health Systems / Ed. by M. Raffel. Pennsylvania State University Press, 1984.

⁵ McKee M. The Health Consequences of the Collapse of the Soviet Union // Poverty, Inequality and Health / Ed. by D. Leon, G. Walt. Oxford, 2001.

гов¹. Справедливости ради, необходимо отметить, что в части регионов, например, в Москве, Санкт–Петербурге, врачам удалось отчасти адаптироваться к реформам и даже повысить свой социальный статус².

В связи с изменением социально-экономической ситуации в России, начиная с 1990-х гг. произошли резкие изменения социальных институтов и занятых в них *профессиональных групп*. Особенно изменилось положение таких массовых профессиональных групп интеллигенции, как учителя, врачи, менеджеры, это во многом определило особенности их социальной адаптации и отношения к изменившимся условиям жизни. Это актуализировало постановку вопроса о том, каковы тенденции *обновления социально-экономического статуса* российских групп интеллигенции. Увеличение субъектной активности, переопределение объема властных полномочий профессиональных групп в контексте их взаимоотношений с государством пока в отечественной социологии изучены недостаточно. Особенно значимо взаимодействие социологии профессий и социологии образования в совместном исследовании проблем формирования профессиональных социальных установок, субъектов, определяющих требования к профессиональному знанию, воспроизводства профессиональных групп, мобильности профессионалов. Эмпирические исследования этой проблематики должны опираться на их теоретико-методологическую разработку, охватывающую отечественные и западные теоретические работы по социальной стратификации, концепции профессиональных групп в англо-американской социологии профессий, отечественные исследования социального статуса профессиональной группы интеллигенции. Обращение к столь разноплановым теоретическим источникам оправдано привнесением в современное российское общество «логики рынка». Одновременно оно требует – применительно к концептуальным моделям западной социологии – их реконструкции, адаптации к российской социальной реальности, использования в качестве дополнения и отчасти – альтернативы отечественным исследованиям интеллигенции. Отмечая близость подходов в исследованиях «интеллигенции» в СССР и России с изучением «профессионалов» в англо-американской социологии (объект – работники высококвалифицированного умственного труда, имеющие диплом о высшем образовании), укажем и на различие в их теоретико-методологических подходах.

В советской социологии включение профессии в категорию интеллигенции указывало на внутренние характеристики группы: сложность труда, его творческий характер, призвание индивидов, их особую социокультурную миссию, наличие профессионального образования³. Тогда как два значимых измерения социального статуса практически полностью выпали из социологического анализа: речь идет о властных и экономических ресурсах профессиональных групп интеллигенции. Российским социологам отчасти удалось компенсировать «пробелы» в изучении экономического положения профессионалов, в то время как понятие «власти» по-прежнему остается неоперационализированным⁴.

В то же время в англо-американской социологии группы профессионалов, в первую очередь, рассматриваются как корпоративные акторы, которым удалось добиться статуса «свободных профессий» и сохранить относительно высокую власть и административную независимость даже под давлением государственной бюрократии организованного капитала⁵.

Таблица 1

Специфика подходов российских исследований интеллигенции и англо-американской социологии профессий

	Интеллигенция	Профессионалы
--	---------------	---------------

¹ Журавлева И.В. Социальные факторы ухудшения здоровья населения // Россия: трансформирующееся общество. М., 2001. 10. McKee M. The Health Consequences of the Collapse of the Soviet Union // Poverty, Inequality and Health / Ed. by D. Leon, G. Walt. Oxford, 2001.

² Twigg J. Health Care Reform in Russia: a Survey of Head Doctors and Insurance Administrators // Social Science and Medicine. 2002. № 55: 2253–4.

³ Кораблева Г.Б. Профессия и образование: социологический аспект взаимосвязи. Екатеринбург, 1999.

⁴ Manning N., Shkaratan O., Tichonova N. Work and Welfare in New Russia. Aldershot: Ashgate, 2000.

⁵ Larson M. The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis. Berkeley, 1977; Macdonald K. Sociology of the Professions. L., 1995.

Определение	Более широкий термин, который охватывает массовые профессии, требующие среднего специального образования	Относится исключительно к элитным высококвалифицированным группам работников умственного труда с высшим образованием
Теоретические подходы	<ul style="list-style-type: none"> • Неомарксистский • Социально–психологический • Структурный функционализм • Стратификационный подход 	<ul style="list-style-type: none"> • Теория черт • Функционалистский • Интеракционистский • Неомарксистский
Объект исследования (микроуровень)	Профессионалы как отдельные индивиды (социальные установки, мотивация) Социальный статус профессиональной группы (с 1990–х гг.)	Профессиональная группа как корпоративный актёр (работа профессиональных сообществ) Социальный статус профессиональной группы
Объект исследования (макроуровень)	Соответствие интересам государства и осуществление определенной социально значимой функции Изучение профессиональной структуры как иерархии престижа	Взаимозависимость и противоречия между профессиональной группой и государством Изучение социальной структуры общества на основе профессиональной структуры

До 1960-х гг. англо-американские социологи считали, что профессиональные группы в сфере здравоохранения и социального обеспечения преимущественно ориентированы на служение общественности, в соответствии с публичными заявлениями и идеологией представителей этих групп. Это воззрения нашли отражение в *таксономичном подходе* авторов «теории черт» и социологов-функционалистов.

И те, и другие утверждали, что истинные профессии можно выделить из прочих родов занятости на основе позитивной и значимой роли, которую они играют в жизни общества¹. Авторы «*теории черт*» сосредоточили свое внимание на выделении разнообразных теоретических невзаимосвязанных характеристик, которые, как они считали, выделяют в уникальную группу ряд профессиональных групп. Обычно в списке этих характеристик присутствовал «альтруизм», наряду с продолжительностью обучения и наличием этического кода².

Функционалисты особое внимание уделяли тем параметрам профессиональных групп, которые обладают функциональной значимостью для индивидуальных клиентов и/или для более широкой общественности, а именно: специализированному знанию и коллективной ориентации. Эти свойства, по их мнению, объясняют особый статус профессий и дарованные им государством привилегии³.

В конце 1960-х и в 1970-е гг. подобные взгляды начинают подвергаться социологической критике, чему в значительной мере способствовало усиление критических «нападок» со стороны общественности на профессии. Особый скептицизм стало вызывать принятие социологами идеологий, создаваемых профессиональными группами, за «чистую монету». Так, представители таксономического подхода стали рассматриваться как «жертвы обмана», введенные в заблуждение профессионалами⁴. Основная проблема заключалась в том, что определение профессий на основе «альтруизма»⁵ и прочих декларируемых профессиональными группами характеристик, превращалось для исследователя в своего рода концептуальную «смирительную рубашку». *Альтернативный* подход зародился в работах *интеракционистов*, которые рассматривали понятие «профессии» в качестве обычного социального ярлыка, возникшего в сфере разделения труда. Данное смещение акцентов позволило сторонникам интеракционистской парадигмы выступить с критикой образа действий профессиональных групп, часто прибегая к обнародованию примеров поведения специалистов, несовместимого

¹ Millerson G. The Qualifying Associations. L., 1964.

² Greenwood E. Attributions of a Professions // Social Work. 1957. N 2(3). P.45-55.

³ Barber B. Some Problems in the Sociology of the Professions // Daedalus. 1963. N 4 (92); Goode W. Community within a Community: the Professions // Sociological Perspectives on Occupations. Illinois, 1972

⁴ Roth J. Professionalism: the sociologist's decoy // Sociology of Work and Occupations. 1974. N1(1). P. 6-23.

⁵ Saks M. Professional Regulation and the State: the Response of the Medical Profession to Unorthodox Medicine in Britain and the United States/ Washington, 1995.

с этическим кодом. В то же время сами интеракционисты не выдерживают критических замечаний в свой адрес. Наиболее значимыми «недочетами» этого научного подхода можно считать средоточие их анализа на микроуровне, в ущерб макросоциологическим исследованиям; отсутствие основательной эмпирической базы; практически полное отсутствие рассмотрения структурной и исторической подоплеки, объясняющей привилегии профессий, с точки зрения дохода, статуса и власти¹.

Неомарксистам также не удалось избежать методологических сложностей. Первоначально это теоретическое направление стало модным в контексте критических настроений, возникших по отношению к профессиональным группам в англо-американской социологии в 1960-1970-е гг. Социологи-неомарксисты работали в разных ключах. Одни сосредоточились на процессе *пролетаризации ряда профессиональных групп*. Другие – уделяли особое внимание той *роли, которую профессионалы играют в служении капиталу*². Отличительной характеристикой этого направления можно считать *рассмотрение профессиональных групп в контексте производственных отношений*. Интересы профессионалов расценивались как непосредственно связанные с интересами доминирующего капиталистического класса. Отмечалось, например, что профессии получают высокое вознаграждение за осуществление контролирующих и наблюдательных функций в пользу буржуазии³. Или утверждалось, что главная задача работников здравоохранения и социального обеспечения (таких, как психологи и социальные работники) – работа в качестве агентов, выполняющих контроль с целью поддержания капиталистического социального порядка. Поэтому считалось, что все они не в состоянии сколько-нибудь значимым образом улучшить положение своих клиентов⁴.

Эта теоретическая перспектива также представляется нам некорректной. Она начала подвергаться серьезной критике социологов по мере того, как марксизм стал терять политический вес в Европе. Причина этого во многом заключается в том, что *неомарксистский анализ* выстраивается на неподдающемся обсуждению, телеологическом взгляде на государство как на механизм обслуживания долговременных интересов капиталистического класса⁵. Очевидно, что в таком контексте ключевые профессиональные группы «обречены» воспроизводить капиталистические производственные отношения. Идеологическая смиренная рубашка неомарксизма приводит к тому, что все действия профессиональных групп, их альтруизм или отсутствие такового, расцениваются сквозь призму социалистического представления об общественном интересе. Эту интерпретацию нельзя считать реалистичной. Во-первых, ее опровергают эмпирические исследования, которые наглядно демонстрируют, что элитные профессиональные группы, такие как врачи, например, обладают властной автономией. Во-вторых, неомарксистские утверждения нельзя назвать строго научными, так как своей основной задачей они видят вынесение «приговора» профессиям в капиталистическом обществе⁶.

Следующий актуальный подход к рассмотрению профессиональных групп – работы *последователей М. Фуко*. Работа М.Фуко, основанная на археологии знания, внесла свой вклад в критический подход к профессиональным группам⁷. В ней он поставил под сомнение рациональность научного прогресса, которого достигли профессии, особенно в сфере здравоохранения и социального обеспечения. Для этого он предпринял попытку раскрыть дисциплинарный характер различных социальных институтов, таких как школа, тюрьма и больни-

¹ Saks M. Professions and Public Interest: Medical Power, Altruism and Alternative Medicine. L., 1995.

² Braverman H. Labour and Monopoly Capital: the Degradation of Work in the Twentieth Century. N.Y., 1974.

³ Poulantzas N. Classes in Contemporary Capitalism. L., 1975.

⁴ Esland G. Professions and Professionalization // G. Esland & G. Salaman (eds.). The Politics of Work and Occupations. L., 1980.

⁵ Saunders P. Domestic Property and Social Classes // International Journal of Urban and Regional Issues. 1978. Vol.2. P.233-251.

⁶ Saks M. Professions and Public Interest: Medical Power, Altruism and Alternative Medicine. L., 1995.

⁷ См.: Фуко М. Археология знания /пер. с фр. Киев, 1996; Фуко М. Надзирать и наказывать / пер. с фр. М., 1999; Фуко М. Ненормальные /пер. с фр. СПб., 2005.

ца¹. Одной из наиболее интересных работ, выполненных в соответствии со взглядами М. Фуко, можно считать применение Т. Джонсоном (1995) концепции «governmentality» к профессиям². Он утверждает, что государство и профессиональные группы не являются отдельными сущностями. Профессии вплелись в саму ткань современного государства, так как профессиональная экспертиза стала институционализированной и внутренне присущей самому процессу управления. Эвристичным в подходе М. Фуко можно считать расставленные им акценты на ограниченности научного прогресса, достигнутого профессиональными группами. Однако эмпирическая база, которая подтверждает его научные изыскания, крайне ограничена. Самого М. Фуко неоднократно критиковали за вольное обращение с фактами: выведение общих закономерностей из частных примеров и использование необоснованных исторических экстраполяций³. Можно сделать вывод, что этот научный подход также основан на бездоказательной аргументации. Кроме того, несмотря на то, что в понятии «governmentality» интересно преломляются взаимоотношения государства и профессиональных групп; сам теоретический концепт осложняет эмпирические исследования, сливая государство и профессиональные группы в единое целое.

Неовеберианский подход, с методологической точки зрения, обладает наибольшими аналитическими преимуществами для макросоциологического изучения профессиональных групп в сфере медицины и социального обеспечения. На сегодняшний день его можно считать *ортодоксальной методологией* англо-американской социологии профессий. Профессии в нем определяются как группы, занимающие монополистическую позицию на рынке тех или иных услуг⁴. В основе определения лежит концепция исключющего социального закрытия, юридически закрепленного государством. Она тесно взаимосвязана с близким ей понятием «профессионализма», под которым подразумевается контроль над организацией работы и контроль над потребностями клиентов⁵. В рамках этого направления был проведен целый ряд исторических и современных исследований, в которых было рассмотрено взаимодействие государства и рынка с профессиональными группами в сфере медицины и социального благосостояния. При этом особый акцент делается на столкновении общественного интереса и интереса профессиональных групп. В центре внимания часто оказываются негативные аспекты деятельности профессионалов в сфере здравоохранения в Великобритании и других странах⁶.

Неовеберианские работы не всегда обоснованы. Одна из причин этого заключается в том, что существующий категориальный аппарат требуют уточнения. Во-вторых, многие современные социологические заключения о профессиях не опираются на эмпирические данные⁷. Но по сравнению с рассмотренными ранее теоретическими подходами, неовеберианский анализ расширяет возможности социолога. В противоположность таксономичному подходу, в нем нет необходимости рассматривать деятельность профессиональных групп в «розовом свете». Неовеберианская перспектива также гарантирует изучение сущности профессиональной группы сквозь историческую и структурную макросоциологическую призму, – важный аспект, отсутствующий в работах интеракционистов. Кроме того, в отличие от *неомарксистского* и *неофукодианского* подходов, концепция государства менее тесно взаимосвязана с интересами капитала, а также не существует слияния в единую сущность государства и профессий.

¹ В дальнейшем В. Арни (Arney 1982) и С. Неттлетен (Naettleton 1992) по аналогичной схеме проанализировали акушерство и стоматологию. См.: Мишель Фуко и Россия: Сб. статей / Под ред. О. Хархордина. СПб., 2001.

² Johnson T. Governmentality and the institutionalization of Expertise // T. Johnson, G. Larkin and M. Saks (eds.). Health Professions and the State in Europe. L., 1995.

³ Reassessing Foucault / Ed. by C. Jones and R. Porter. L., 1994.

⁴ Parkin F. Strategies of Social Closure in Class Formation // The Social Analysis of the Class Structure / Ed. by F. Parkin. L., 1974.

⁵ Freidson F. Professionalism: The Third Logic. Chicago, 2001; Johnson T. Professions and Power. L., 1972.

⁶ Larkin G. Occupational Monopoly and Modern Medicine. L., 1983.

⁷ Allsop J. & Saks M. Regulating the Health Professions. L., 2002.

В рамках неовеберианской парадигмы под *профессионализацией* понимается процесс увеличения объема властного, экономического и культурного ресурсов профессиональной группы с целью приобретения властной монополии на рынке труда или в государственном секторе¹. В англо-американской социологии автономия считается главным индикатором властных полномочий профессиональной группы и неотъемлемым атрибутом врачебной профессии.

Для понимания многомерной социальной реальности современной России мы рассматриваем различные теоретические подходы как *взаимодополняющие*. Работа на стыке двух теоретических направлений ориентирована на популяризацию специфики отечественных исследований интеллигенции в международном социологическом сообществе и апробацию англо-американских теоретических схем анализа в России.

Работа в России и на Западе велась в рамках различных теоретических парадигм. В нашей стране преобладал социально-психологический подход, в западных странах – социологический и управленческий (теории организации и менеджмента). Фокус исследования отечественных и западных исследований также разнится. Для советско-российских социологов интерес представляли индивидуальные профессионалы. Напротив, англо-американские исследователи в основном изучали профессионалов как корпоративных акторов, сосредоточившись на исследованиях профессиональных сообществ. В российских исследованиях профессионалы рассматривались как группа, которая служит интересам общества и государства. В западных исследованиях профессионалы оценивались как группа, которая закрывает доступ посторонним (другим низкостатусным профессиональным группам) к определенным рыночным преимуществам и социальным благам, а также на равных с государством включается в процесс управления, в частности, отраслью здравоохранения, если речь идет о врачах и юристах.

Разработка анкеты и последующий анализ данных во многом основываются на теоретической базе англо-американской социологии профессий, а также на теориях социальной стратификации. Социальный статус является латентной переменной, наиболее полного раскрытия которой мы попытались добиться посредством учета как можно большего числа формирующих ее индикаторов². Под *статусом* мы понимаем определенный набор ресурсов, который открывает для индивида ряд возможностей в системе власти, распределения материальных благ и престижа. Подобное определение статуса соотносится с рассмотрением П. Бурдье социальной позиции индивида как производной от того типа капитала (экономического, культурного или символического), которым он обладает³. *Властные полномочия* профессиональной группы врачей рассматриваются нами как первостепенно значимые, так как они определяют способность группы формировать собственную социальную позицию в различных измерениях. Именно объем власти определяет степень доступа индивида или группы к искомым ресурсам (таким, как деньги, плодотворная работа, свободное время и пр.), а также возможность распоряжаться ими.

Неотъемлемым *индикатором властных полномочий* профессиональной группы врачей является, во-первых, *автономия* в принятии решений по выполнению главной функции, т.е. по определению процесса диагностики и лечения. Важными аспектами автономии также являются возможность планировать процесс работы, определять собственную рабочую ситуацию: условия труда, темп работы, количество вспомогательного персонала, объем используемых лекарственных препаратов⁴. Вторым значимым индикатором профессиональной автономии является *возможность группы оказывать влияние на результат собственного труда*, а именно на объем социально-экономического вознаграждения. В исследовании мы

¹ Freidson E. Professionalism Reborn. Cambridge, 1994; Macdonald K. The Sociology of the Professions. L., 1995;

Larson M. The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis. Berkeley: University of California Press, 1977.

² Девятко И.Ф. Методы социологических исследований. Екатеринбург, 1996.

³ Бурдье П. Начала. М., 1994.

⁴ Freidson E. Professionalism Reborn. Cambridge, 1994; Allsop J. & Saks M. Regulating the Health Professions. L., 2002.

постарались выявить, каким образом частнопрактикующие врачи и врачи, занятые в государственных учреждениях, влияют на уровень своего вознаграждения, участвуют ли врачи в разработке и утверждении положений об оплате труда, выделении материальной помощи, премий. Отдельно проанализирован вопрос о том, каким образом в медицинских учреждениях принимаются решения об оказании тех или иных услуг за плату, каким образом устанавливается цена на них.

Контроль входа в профессиональную группу и выхода из нее является третьим, выделенным нами индикатором. Контроль допуска в группу находит свое отражение в конструировании фильтров, регулирующих доступ в группу. Данная социальная практика получила название *социального закрытия*¹, и многие англо-американские социологи активно использовали этот концепт для описания коллективных действий профессионалов².

Социальное закрытие группы осуществляется на уровне рынка труда – монополизация рынка услуг и образовательной системы – ограничение доступа к образованию. Западные профессиональные ассоциации обычно получают от государства право выдавать специалистам лицензии, принимая решение, кто достоин включения в группу. Лицензирование частной врачебной практики также находится в руках профессиональных организаций. Сертификационные комиссии чаще всего заполнены членами профессиональной группы или людьми, одобренными профессией. Таким образом, получается, что регулирование деятельности группы осуществляется самой профессиональной группой. Профессиональные ассоциации учреждают формальный и неформальный контроль за деятельностью членов группы, с целью защищать пациентов от врачебных ошибок. В случае необходимости ассоциация обладает правом исключения врача из сообщества³.

Другим механизмом осуществления профессионального контроля является создание *профессионального этического кода группы*. Ассоциация должна гарантировать то, что врачи будут придерживаться этических требований в своей каждодневной практике. Кроме того, профессиональные ассоциации обладают высоким контролем над созданием и распространением *экспертного знания*, что позволяет им вести наблюдение за «производством производителей»⁴. Традиционно высокостатусные западные профессиональные группы *самостоятельно определяют: содержание вступительных и выпускных экзаменов; сроки, условия и цели обучения; допустимое количество «новобранцев»*⁵. При этом важно отметить, что на практике в государственных учреждениях образовательный процесс профессионалы контролируют совместно с государством.

Следующим индикатором, во многом определяющим наполняемость всех предыдущих, является *наличие сильной профессиональной организации* или, точнее, организаций. Очевидно, что автономия профессионалов подразумевает их *самоосознание как общности*, коллектива. Рядовые члены профессиональной группы должны признавать определенных лидеров, руководство, а те, в свою очередь, должны оправдывать доверие рядовых врачей, адекватно представляя их интересы. В соответствии с классификацией М. Буража, существуют следующие «идеальные типы» профессиональных ассоциаций: научное сообщество, работающее над стандартизацией и распространением знания; представительная ассоциация, ориентированная на взаимодействие с государством; профсоюзная организация, борющаяся за права членов профессиональной группы; а также квалификационная организация, регулирующая сертификацию знаний профессионалов⁶.

¹ Macdonald K. The Sociology of the Professions. L., 1995.

² Parkin F. Strategies of Social Closure in Class Formation // The Social Analysis of the Class Structure / Ed. by F. Parkin. L., 1974.

³ Allsop J. & Saks M. Regulating the Health Professions. L., 2002.

⁴ Macdonald K. The Sociology of the Professions. L., 1995.

⁵ Freidson E. Professionalism Reborn. Cambridge, 1994.

⁶ Burrage M. et al. Actor-based Framework for the Study of the Professions // Professions in Theory and History / Ed. by M. Burrage, R. Torstendahl. L., 1990.

Что касается *экономического ресурса* профессиональной группы, его анализ был осуществлен по двум направлениям:

- оценка экономического положения лечебно–профилактических учреждений (ЛПУ),
- оценка материального статуса самой профессиональной группы в частном и государственном секторах.

Анализ финансового положения медучреждений потребовал ответа на ряд вопросов. Во-первых, особое внимание было уделено процессу коммерциализации системы здравоохранения: какие платные услуги ЛПУ оказывает, как оно использует выручку от платных услуг. Постарались также проследить динамику изменения положения дел в медучреждениях с момента начала реформирования отрасли: снабжение оборудованием, медицинскими препаратами, состояние самого ЛПУ (ремонт, приобретение медикаментов).

Изучение материального положения профессиональной группы осуществлялось на основе следующих индикаторов: объем и характер доходов; качество жизни; субъективная удовлетворенность собственным материальным положением. В категории «объем и характер доходов профессиональной группы» было рассмотрено соотношение основного заработка врача с его дополнительным доходом, связанным и не связанным с профессиональной деятельностью. Внимание уделено значимости внепрофессиональных источников дохода для профессионалов: различных социальных выплат, материальной помощи близких, сбережений и пр. Данный анализ проведен на основе анкетного опроса, а также статистических данных Минздрава РФ и Госкомстата РФ.

Кроме того, в соответствии с неовеберовским подходом мы проанализировали *культурный ресурс* профессиональной группы, заключенный в обладании экспертным знанием, рассмотрели проблему того, как, по мнению врачей, общество оценивает их знание. Является ли оно источником респектабельности группы? Считают ли врачи, что у их профессии позитивный имидж? Можно ли рассматривать медицинскую помощь как социальное благо, которое может аккумулировать ресурсы и привлекать бизнес? Обладают ли врачи достаточным авторитетом, чтобы оказывать влияние на отдельных пациентов и на широкую общественность?

В своем исследовании мы попытались также ответить на вопрос, считают ли себя частнопрактикующие врачи обладателями более высокого статуса, а также насколько значимы для них внешние проявления респектабельности? В Советском Союзе врачи не являлись независимыми профессионалами. Структурные изменения системы здравоохранения, ее коммерциализация создали условия для изменения их социального статуса. В качестве гипотезы мы предположили, что объем автономии врачебной профессии увеличился. Для того чтобы проверить, насколько она верна, оценили степень участия рядовых врачей в регулировании собственной деятельности посредством их влияния на работу администрации медицинского учреждения, членства в профсоюзе или медицинской ассоциации.

Исследование показало, что властно–силовое поле системы российского здравоохранения осталось практически неизменным¹, яркой иллюстрацией чего является воспроизводство советской модели управления на основе единоначалия. В соответствии с указом Минздрава РФ, «[все] приказы и указания министра, инструкции Минздрава Российской Федерации по вопросам диагностики, лечения и профилактики заболеваний... обязательны для всех предприятий, учреждений, организаций и объединений независимо от ведомственной принадлежности и форм собственности»². Министр здравоохранения может назначать на должность и освобождать от нее не только работников аппарата министерства, но и всех руководителей лечебно–профилактических учреждений. В целом отношения руководства Минздрава РФ и администрации лечебно–профилактических учреждений можно определить как достаточно жесткую иерархию, в которой администрация ЛПУ ничего не может сделать без помощи Минздрава или вопреки его указаниям. Недаром врачи–эксперты чаще всего говорят, что могут «ходатайствовать» перед министерством, «входить с предложениями», а не «согласо-

¹ Twigg J. Health Care Reform in Russia: a Survey of Head Doctors and Insurance Administrators // Social Science and Medicine. 2002. № 55: 2253–4.

² Указ Министерства здравоохранения № 659 от 3 июня 1997 г.

вывать» или «требовать». Вся система здравоохранения по-прежнему централизована, и объем власти нижестоящего работника определяется непосредственно вышестоящим руководителем. Один из главврачей так прокомментировал ситуацию: *«Мне кажется, что вопрос об автономии учреждения неправильно задан: система у нас одна, отрывать ЛПУ от Минздрава нельзя: они как муж с женой. Насколько независимую политику можно проводить в одной семье? Как муж может быть независим от жены? У нас единые средства, единый бюджет»*. Концентрация финансовых ресурсов в руках министерства не оставляет свободы выбора представителям профессиональной группы. Даже цены на платные услуги хозрасчетных отделений в государственных учреждениях устанавливает Минздрав.

В анкетном опросе каждый респондент попытался оценить уровень собственного участия в принимаемых на уровне медучреждения решениях. Примерно две трети опрошенных врачей отметили, что они обеспокоены собственным беспорядком (63%). При этом наблюдаются значимые региональные различия. Только чуть больше половины московских врачей (55%) выказали недовольство по поводу того, что они не влияют на жизнь собственного медучреждения и медицины в целом. Гораздо больше собственное беспорядочное положение беспокоит врачей Республики Коми (70%) и Кировской области (71%).

Свобода врачей в принятии решений, связанных с выполнением их главной функции, т.е. лечения, профилактики, реабилитации и пр., значительно ограничена. Реформа финансирования отрасли ознаменовалась декларированием введения сдельной оплаты труда, основанной на принципе платы врачу по количеству принятых пациентов. Но при этом на каждого специалиста спускается жесткий план, перевыполнение которого не влечет за собой увеличения материального вознаграждения: если участковому терапевту положено принять 30 человек, а он принимает 60, зарплата будет начислена только за «положенных» ему 30. Негативными последствиями данного нововведения является как увеличение очередей к ряду специалистов, так и плановые «недоработки» других врачей, которым выработать норму сложно. Тем не менее, систему нормативов, установленную государством, изменить, по мнению врачей, крайне трудно. Рядовые врачи считают, что они не в силах изменить уровень оплаты труда и систему выплаты премий и пособий, хотя большинство из них (Москва – 70%, Коми – 90%, Киров – 98%) недовольны своим материальным положением. Изначально предполагалось, что защита финансовых интересов врачей в первую очередь будет связана с деятельностью профсоюзов, которые не прекратили своего функционирования. Именно эти организации создавались с целью улучшения оплаты и условий труда. Однако, как следует из анализа, профсоюзы не справляются со своими функциями. Хотя вес профсоюзных организаций разнится от учреждения к учреждению. Некоторые профсоюзные лидеры по-прежнему пользуются большим влиянием. Главврачи в ходе опроса отмечали, что иногда лидеры профсоюзов подают в суд на главврачей за несвоевременную выплату зарплаты. Иногда они активно обсуждают вопросы улучшения условий труда и выделения жилья даже на уровне министерства. Кроме того, как и в советское время, профсоюзные организации сглаживают «шероховатости» низкого социального положения работников за счет организации праздников, раздачи подарков, материальной помощи социально незащищенным работникам.

Как показал опрос, медицинские ассоциации также не воспринимаются как влиятельные. В основном, работа врачебных ассоциаций ведется в двух направлениях: участие президента ассоциации или члена ее правления в комиссиях по присуждению врачу квалификации или выдачи лицензии для занятий частной практикой; материальная и юридическая помощь члену ассоциации, обвиненному в совершении медицинской ошибки. Главврачи в интервью отметили, что всё, что решается медицинскими ассоциациями, носит *рекомендательный* характер, ассоциация же не является реальным защитником прав врача. В интервью главврачи объяснили причину отсутствия сильных ассоциаций слабостью амбиций у рядовых врачей. Виной тому неудовлетворенность базовых потребностей (зарплата на уровне прожиточного минимума), что заставляет людей в первую очередь реализовывать индивидуальные стратегии выживания: работа в нескольких учреждениях, на собственных дачных участках и пр.

Один главврач так прокомментировал ситуацию: *«Народу не дают зарплату по 4–5 месяцев. Как я могу с ними говорить об ассоциации? Сейчас даже в командировку врачу не выехать»*.

В целом анкетный опрос показал, что объем властных полномочий руководства (главврачи, заведующие отделениями) превосходит властный ресурс врачебных ассоциаций и профсоюзов. В то же время сами представители администрации медучреждений не считают себя «влиятельными», утверждая, что ограниченное финансирование и подотчетность Министерству здравоохранения сужают спектр их возможностей, превращая в «исполнителей». В интервью отмечалось, что пассивность врачей во многом инерционна, является пережитком советской системы здравоохранения. Большинство врачей свыклось с существующей ситуацией, когда государственные служащие контролируют допуск в профессию. Уровень квалификации членов профессиональной группы и стандарты качества определяет в первую очередь бюрократический аппарат отрасли, а не само профессиональное сообщество. Медицинское образование в основном курируется государственными служащими и научными сотрудниками. Бесспорно, часть служащих Министерства здравоохранения – специалисты достаточно высокого уровня. Однако их нельзя назвать врачами экстракласса. Например, в штате Министерства здравоохранения Республики Коми из двадцати трех врачей только пятеро имеют квалификационную категорию и девять – сертификат специалиста.

Частнопрактикующим врачам не удалось радикально переопределить объем властных ресурсов: все инструкции Министерства здравоохранения имеют равное отношение к коммерческому сектору¹. Контроль деятельности частного врача осуществляется государственными инстанциями не менее, если не более интенсивно, чем контроль врача государственной медицины. В то же время есть важные аспекты, в которых врач-частник уже сегодня выигрывает, – увеличение свободы в принятии решений по выполнению главной функции, улучшение условий труда и рост дохода. Кроме того, несмотря на размытый правовой и экономический статус, увеличивается *культурный* ресурс частнопрактикующих специалистов, понимаемый нами как возможность использовать собственное экспертное знание в целях создания позитивного имиджа группы или отдельного специалиста для реализации влияния на сознание и действия пациентов. Некоторым частным врачам, в основном стоматологам и офтальмологам, уже удалось отчасти трансформировать собственную работу в статусную профессию. Определенный управляемый образ групп уже создан, и профессионалы стремятся соответствовать установленным стандартам репутации и респектабельности. Не исключена вероятность того, что именно врачам-частникам удастся создать сильные профессиональные организации для защиты собственных интересов.

Реформа финансирования государственных медучреждений, начатая с введения системы обязательного медицинского страхования в 1994 г., оказалась краеугольным камнем всей реформы здравоохранения. Система страхования не решила общих вопросов развития отрасли и изменения ее структуры и в основном функционирует как финансово-кредитный институт, который основывается на независимом отчислении 3,6% заработанных предприятием средств в страховой фонд и выполняет распределительные функции.

В исследовании мы попытались оценить, как реформа финансирования сказалась на бюджете медицинского учреждения, а также на условиях его работы. В анкетном опросе только московские врачи отметили позитивные результаты реформы отрасли. Больше половины их отмечают, что улучшилось снабжение их медицинских учреждений оборудованием, его состояние, а также снабжение ЛПУ медицинскими препаратами. Врачи Республики Коми и Кировской области, напротив, считают, что реформы только ухудшили положение дел в их медучреждениях. Радикально сократились поставки оборудования, равно как и снабжение медицинскими препаратами. Другим негативным «привнесением» реформ, по мнению провинциальных врачей, стало сокращение возможностей повысить врачебную квалификацию. Врачей Коми и Кировской области беспокоит сокращение финансирования, выделяемого на профилактические меры и пропаганду здорового образа жизни.

¹ Лукша О.В. Провинциальная медицина на распутье // Рубеж: Альманах социологических исследований. 1998. № 13–14.

В целом респонденты демонстрируют разочарование медицинскими реформами. Основные нужды врачей по-прежнему игнорируются. Былая относительная социальная стабильность врачебной позиции потеряна. Государство более не предоставляет врачам квартир, а также не гарантирует выплаты социальных пособий. Многие опрошенные оценили свой материальный достаток как достаточно низкий. Большинству врачей хватает денег на еду и одежду, в то время как покупка товаров длительного пользования стала для них недоступной. Финансовое положение московских врачей гораздо более благополучное. Однако между ними не существует консенсуса относительно того, улучшилось оно, ухудшилось или осталось неизменным. Треть склоняется к мысли, что их совокупный доход увеличился, остальные считают, что он остался неизменным. Причина этого, скорее всего, заключается в возникшем многообразии источников дохода специалистов.

Т. Заславская утверждает, что сращивание частного бизнеса с работой по найму в государственном секторе является особенностью постсоциалистических стран. Данное явление неоднократно отмечалось зарубежными социологами и привело к возникновению в зарубежной социологической литературе термина *«part-time businessman»* или *полупредприниматель*¹. Российские частнопрактикующие врачи подпадают под это определение. Большинство из них не оставляет своей работы в государственном медучреждении, совмещая предпринимательскую деятельность с основной работой. Причина у каждого своя. Чаще всего врачи сохраняют рабочее место в госсекторе с целью застраховать себя на случай банкротства коммерческого центра или неудачи в индивидуальной трудовой деятельности. Работа по найму по-прежнему гарантирует врачу определенные социальные блага – оплату больничного, выплату детского пособия, от которых у него нет желания отказываться. Кроме того, частнопрактикующие специалисты, оставившие работу в государственном секторе, до сих пор отчасти воспринимаются как профессионалы, отказавшиеся от профессиональных ценностей ради наживы. Многие врачи-частники по-прежнему называют платные услуги *«подработкой»*, несмотря на то, что частная практика становится для них основным источником дохода. По данным опроса, для большинства респондентов дополнительный заработок, связанный с профессиональной деятельностью, имеет такое же значение, как и заработок по основному месту работы.

Как показало исследование, внедрение рыночных механизмов в российскую медицину не способствовало увеличению властных ресурсов врачебной профессии. Англо-американский профессионализм, понимаемый как властная монополия профессионалов на рынке труда или в государственном секторе, по-прежнему несвойственен российским врачам. Можно предположить, что в современном российском обществе существуют две возможности повышения социального статуса врачей. С одной стороны, дальнейшее государственное реформирование отрасли может повысить властные ресурсы этой профессиональной группы, увеличив их участие в принятии решений, касающихся регулирования их деятельности, по принципу «профессионализации сверху». Сегодня Министерство здравоохранения и социального развития планирует повысить социальный статус врачей, занятых в государственном секторе, за счет сокращения их числа вдвое. Данная мера, по мнению Минздрава, позволит повысить экономический статус тех профессионалов, кому удастся сохранить свое рабочее место. Однако Российская медицинская ассоциация, самое крупное профессионально объединение российских врачей, утверждает, что предложенная реформа не приведет к росту социального статуса врачебной профессии. Лидеры ассоциации считают, что решение проблем отрасли возможно только за счет включения профессиональных организаций, представляющих интересы врачей, в работу Фонда обязательного медицинского страхования, а также за счет расширения врачебного влияния на решения, принимаемые Минздравом².

В отличие от лидеров крупных профессиональных ассоциаций, социальные установки рядовых врачей государственного сектора на профессионализацию еще не сформированы. В

¹ Заславская Т.И. Бизнес–слой российского общества: сущность, структура, статус // Социологические исследования. 1995. № 3.

² Врачебная газета. 2004. № 3 (54). Март.

настоящий момент они не стремятся к увеличению собственных властных полномочий и перераспределению объема прав и обязанностей. Большинство из них рассчитывает только на собственные силы и ориентировано на индивидуальную профессиональную мобильность посредством частной официальной и неофициальной практики. Они не стремятся лоббировать собственные интересы, участвуя в работе профессиональных организаций. Хотя некоторые частнопрактикующие врачи уже пришли к пониманию того, что им необходимо «отвоевывать» свои права у государства. На наш взгляд, только изменение социальных установок врачей, занятых в государственном секторе, их стремление увеличить собственный властный ресурс, может привести к возникновению определенной профессиональной идеологии, коллегальной культуры, которая, в последующем, приведет к трансформации социального статуса данной профессиональной группы.

И только с учетом этих социально-профессиональных изменений можно говорить и о реальном обновлении высшего профессионального медицинского образования. Со значительной долей уверенности можем предположить, что ситуация в других отраслях высшего профессионального образования аналогична. Глубоко и всесторонне изучить её – важная задача нашего социологического сообщества. И тут сотрудничество и взаимодействие социологов образования и социологов профессий необходимо.

Марголин Л.А., к.ф.н., проф.,

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

СМИ и образование: прогнозы и реалии

В настоящее время в литературе, связанной с анализом роли СМИ в жизни общества, компьютер постоянно ассоциируется со словом «свобода». Преодоление им довольно ограниченных возможностей выбора информации на технической базе телевидения, взаимообращение через Интернет, породили некую эйфорию, которая имеет место и в настоящее время.

«Компьютер – глоток свободы» – эта мысль имеет в виду не только неизмеримо возросшие возможности выбора воспринимаемой информации в сравнении не только с ТВ, но и с литературой. Но плюс к этому – возможность создания и посылка в сеть собственной информации, взаимообмен информацией. Казалось бы, наличие компьютера, обучение через систему образования технических навыков пользования им и подключение к мировой сети уже делает индивида свободным производителем и пользователем информации. Но чем больше развиваются СМИ и чем более глубоко изучается этот процесс развития, становится всё яснее необходимость еще одного компонента – *культуры пользования средствами массовой информации*.

Это понятие достаточно размытое и требует обоснования. Оно включает, на наш взгляд, три компонента: осознание индивидом специфики каждого из каналов СМИ и способность использовать преимущества каждого из них; способность к рациональному выбору воспринимаемой информации в соответствии со своей индивидуальностью; наличие социальной ответственности за внесение собственной информации в мировую сеть. В докомпьютерную эру понятие культуры пользования СМИ включало в себя лишь первые два компонента, а с появлением мировых сетей и способности вносить в них собственную информацию, возник и третий компонент. Культура пользования СМИ – процесс, не имеющий верхних границ, но предполагающий наличие определенной степени развития его составляющих на старте.

Самое это понятие появилось и использовалось в социологической и педагогической литературе еще задолго до появления компьютера и было связано с поиском наиболее оптимальных методов использования печати, радио и особенно телевидения. Основная проблематика этого поиска заключалась в наличии целого ряда противоречий в социальных аспектах этого использования. Назовем некоторые основные: проблема выбора получаемой индивидом телеинформации; поиск наиболее рациональных способов взаимосвязи телевидения и художественной литературы; судьба кино и театра в связи с быстрыми темпами развития ТВ и возможностями доставки художественной информации «на дом».

С первых своих шагов процесс формирования культуры пользования СМИ оказался тесно связанным с проблемами образования. Связь эта шла в двух направлениях: использование

СМИ в системе обучения и воспитания, с одной стороны и с другой – роль образования в культуре пользования средствами массовой информации. Сразу же выявилась вся противоречивость СМИ в их влиянии на образование. К большому сожалению, анализ негативных сторон препятствующих эффективности использования ТВ, рекомендации по ослаблению их влияния, тормозилось идеологическим посылом, который в то время был базовым в анализе социальных последствий технического прогресса. Он проявлялся в том, что при признании некоторого сходства в этих последствиях утверждалось, что в условиях социализма есть эффективные средства их искоренения на корню. И таким образом, в нашем обществе социальные последствия бурного развития СМИ будут только положительными, свободными от противоречий. В то время как зарубежные СМИ, функционируя в обществе, основанном на частной собственности еще более обостряют социальные проблемы капитализма и приближают его неизбежную гибель.

Такая постановка вопроса не помогала развитию культуры школьника, студента. Она ориентировала в основном на автоматическое устранение трудностей и негативов в использовании СМИ в нашем обществе. Одновременно она была препятствием для выявления всей сложности использования СМИ. Страдали из-за этого и возможности реального прогнозирования социальных последствий развития СМИ.

В школах и других учебных заведениях поиск наиболее оптимальных форм взаимодействия с ТВ и другими источниками информации в значительной степени тормозился также и недостаточной материально-технической базой (оснащение школ телевизорами, видеомагнитофонами). Но со временем положение значительно улучшилось. Существуют компьютерные классы. В ряде школ даже возникли свои камерные телецентры. Появились возможности использования ТВ, DVD на уроках литературы, географии, биологии и т.д. И в настоящее время в практике большого количества учителей эта возможность используется. Сегодня, по крайней мере, в городах, можно достать всё: любой фильм, спектакль (если он записан) и даже воспроизвести на компьютерном мониторе из электронной библиотеки текст книги. Назовем основные формы и методы, используемые в деятельности той части преподавателей школ, которые ищут эффективные формы работы в этом направлении.

- *Уроки литературы*: воспроизведение с помощью телевизора, видеомагнитофона DVD отрывков из экранизаций изучаемых литературных произведений; разработка тем домашних сочинений, в которых задача школьника заключается в сравнении экранизации и оригинала; использование видеозаписей актерского исполнения изучаемых литературных произведений (В. Лановой читает Пушкина, С. Безруков – Есенина, М. Козаков – Бродского и т.д.).

- *Уроки географии*: отрывки из документальных фильмов о путешествиях («Непутёвые заметки» Д. Крылова. «Хочу знать» В. Ширвиндта и др.).

- *Уроки биологии, ботаники, химии, физики*: демонстрация на уроках естественно – научных фильмов, отдельных отрывков из них, соответствующих темам занятий.

- *Уроки изобразительного искусства*: видеоматериалы о путешествиях по художественным музеям мира, о творчестве отдельных художников, скульпторов, архитекторов.

- *Уроки музыки*: видеосцены фрагментов опер и других музыкальных спектаклей, о творчестве отдельных композиторов и исполнителей

И всё же в настоящее время необходимо констатировать, что многолетние усилия системы образования по поиску наиболее эффективных форм взаимосвязи различных каналов информации не дают оптимальных результатов. Электронные СМИ потеснили литературу. Мы перестали быть самой читающей страной. Поневоле делается вывод, что были самыми читающими, поскольку в странах Европы и США на более высоком уровне было развитие электронных СМИ. Видимо существуют определенные объективные закономерности технического прогресса и его влияния на духовную жизнь общества. И тот уровень усилий, который прилагало и прилагает общество по ослаблению действия негативных последствий, имеющих место в развитии СМИ, пока является недостаточным.

Оперативность в доставке, комфортность в восприятии, доступность телепродукции, легкость её восприятия оказались более привлекательными, особенно для населения с менее

высоким образованием. Традиционные «kozyри» художественной литературы все же не мешали этому процессу. Телевидение и особенно DVD с неограниченным выбором, появившееся в последнее время, существенно снизили количество посетителей кинотеатров, хотя в меньшей степени это коснулось молодежи. Приход компьютера и Интернета еще более осложнил ситуацию. Стремительно растущие возможности распространения информации породили и новые противоречия, связанные с возможностями создания индивидом новой информации и доставки её в сеть.

Анализируя роль Интернета, мы в известной мере «наступаем на те же грабли». Акцентируя внимание на величайших возможностях компьютера, социология длительное время находилась в плену идиллических представлений, что в связи с этими возможностями сеть наполнится лишь позитивными продуктами интеллектуального творчества людей. Признавалось, конечно, что уровень интеллекта людей разный, поэтому и информационная продукция тоже будет разная. Но в любом случае – это качественный скачок в развитии духовной культуры индивида во всех отношениях. Эта мысль лежала и в значительной мере лежит в основе прогнозирования перспектив развития СМИ и их возрастающей роли в обществе.

В процессе освоения космического пространства в теории космонавтики появился термин «космический мусор». Речь идёт об остаточных продуктах, артефактах многолетней деятельности людей по освоению Космоса. Мертвые, давно отработанные искусственные спутники, обломки научной аппаратуры, несгоревшие остатки ракет и т.д., которые представляют собой немалую угрозу для космических кораблей вновь запускаемых искусственных спутников. Ассоциируя это явление с сегодняшней ситуацией в мировой компьютерной сети можно применить термин «компьютерный мусор». Причем «кусочки» этого мусора весьма и весьма весомые и представляют собой большую опасность для использования этого чуда XX-го века – мировой компьютерной сети.

Приходится констатировать, что и социология СМИ довольно поздно заметила и стала анализировать эти процессы. И в плане выработки конкретных эффективных мер преодоления этой «свободы» ничего противопоставить не смогла. В настоящее время наука, юриспруденция, общество в целом лихорадочно ищут средства борьбы против этого побочного и нежелательного продукта научно-технического прогресса. Негативные процессы в использовании компьютерной сети – своеобразная цена, которую платит общество за неизмеримо возросшие возможности компьютерного общения и объемы информации.

Еще со времен Гегеля понятие свободы сопрягается с понятием необходимости. И любая степень свободы в том числе зависит от степени осознания этой необходимости. Применительно к ситуации, существующей в настоящее время в Интернете, степень истинной свободы его использования в том числе и определяется степенью ответственности личности, осознания последствий внесения в компьютерную сеть созданной ею информации. В известной степени общество оказалось не готовым к стремительному появлению нового вида СМИ. Разные уровни духовной культуры людей привели не только различиям в характере, способе и объемах потребления уже имеющейся информации, но и в характере «компьютерного самовыражения» в информации, создаваемой ими самими. Не следует забывать, что и маразм также может требовать самовыражения.

В попытках повышения культуры пользования СМИ в этом отношении не преуспела и система образования. Во всех школах в настоящее время читается курс информатики. Подавляющее большинство выпускников школ неплохо владеет компьютером на базе навыков, приобретенных в компьютерных классах. Особенно эти навыки находятся на высоком уровне у тех, чья семья имеет ПК (персональный компьютер) дома. В то же время курс информатики содержит лишь темы чисто технического плана. Школьника учат как манипулировать компьютером. Социальные аспекты остаются за бортом. Тема негативных видов использования сети, наносимого при этом вреда часто остаются без внимания. В программе информатики ничего не говорится о социальной ответственности субъекта, работающего с компьютером. Обходят эти вопросы и «Основы правовых знаний», хотя понятия авторского права имеют к ним непосредственное отношение. А проблема социальной ответственности как

нельзя лучше ложится на процесс внесения в сеть индивидом собственной информации. Изложение этих вопросов лежит лишь в русле волеизъявления наиболее квалифицированных и понимающих значимость проблемы преподавателей информатики

Попытаемся перечислить и собрать воедино хотя бы основные способы использования компьютера, наносящие существенный вред обществу. Это стоит сделать для того, чтобы увидеть насколько опасным является в настоящее время эта теневая сторона использования сети Интернета: компьютерное хулиганство в самых различных формах (создание компьютерного мусора, целенаправленное заражение сети вирусом, применение ненормативной лексики при высказывании мнений и впечатлений, начиная от спортивных сайтов и кончая сферой политических отношений); видеопиратство (скачивание информации с последующей реализацией ворованной художественной и иной продукции, незаконный файлообмен); проникновение в банковскую сеть и файлы других финансовых организаций с целью грабежа; вхождение в сеть в целях пропаганды различного рода идеологических диверсий (расизма, антисемитизма, шовинизма, нацизма, пропаганды различных видов насилия и т.д.); использования Интернета для конкурентной борьбы в бизнесе (попытки незаконного проникновения в файлы конкурента с целью получения информации).

Достаточно отметить, что около 40% приобретаемых в стране дисков являются нелегальными. Это миллиарды рублей, которые государство могло бы получить в виде налогов с продаж от доходов через сеть кинопроката. Между тем эти деньги уходят в карман владельцев целой нелегальной индустрии по записи музыкальных дисков, ворованных фильмов еще не появившихся в прокате и на телевидении. Но особенно велик вред морального характера, который наносится обществу. В настоящее время любой из компьютерных каналов имеет порносайты, куда имеется свободный доступ даже для детей. Теории самого человеконенавистнического характера свободно обращаются на каналах мировой сети.

В настоящее время в печати, по телевидению, в тех же компьютерных каналах обсуждаются методы борьбы с негативной информацией в СМИ. В целом точки зрения можно разделить на две группы: либеральная и административная. Первая заключается в том, что принудительные меры карающего характера применять нецелесообразно. В демократическом обществе это неприемлемо. Как говорится, «за что боролись?» Вторая заключается в призывах обрушиться всей карающей мощью государства. Уже появилась информация, что и екатеринбургская областная Дума готовит проект «Закона об Интернете». Оценка правовыми органами негативных материалов, помещаемых в сети, с последующими методами наказания не исключены. И это возможно в плане административно-правовом и техническом. Можно вспомнить 1970-е гг., когда побочным продуктом «оттепели» стал прокат порнофильмов во множестве точек, возникавших повсеместно, начиная от залов кинотеатров и клубов и кончая даже сараями. Путем административно-правовых мер это безобразие было довольно быстро ликвидировано

Вместе с тем следует отдавать себе отчет, что поиск и оценка негативной продукции в мировой паутине связаны с очень большими сложностями и возможными ошибками. Дело, главным образом, не в организационно-технической стороне. В этом нет больших сложностей уже сегодня. Об этом говорит, в частности, опыт правовых органов развитых стран, которые уделяют чрезвычайно большое внимание правовой стороне вопроса, рассматривая например, скачивание информации из сети как коммерческое преступление.

Приведем только один пример такой борьбы. Вот сообщение из Интернета: «Федеральный суд Миннесоты признал 32-летнюю Джемми-Томас Рассет виновной в нелегальном скачивании музыки из Интернета и оштрафовал её на \$1,9 млн. – по 80 тыс. за каждую из 24 песен. Это первый случай судебного разбирательства по такому типу нарушения авторского права в США. По словам адвоката клиента шокирована размером штрафа, поскольку скачивала каждую песню всего за 99 центов. Представитель Американской ассоциации звукозаписывающей компании заявила, что организация удовлетворена, что суд признал вину нарушительницы»¹.

¹ Газета.RU. 2009. 19 июня.

Появилось сообщение, что и у нас суд на основании статьи 146 УК РФ возбудил дело по поводу деятельности целой частной фирмы «Интерфильм», осуществляющей скачивание и тиражирование с последующей реализацией в торговой сети нелицензионной продукции. Контроль за незаконным скачиванием информации представляет собой значительно большие сложности, чем за внесением в компьютерную сеть новой информации. И следовательно, последнее не представляет собой неразрешимую задачу с технической стороны. Основная сложность заключается в выработке критериев при оценке информации, в опасности возвращения к обычной цензуре, память о которой еще не ушла. Здесь контролирующим органам надо будет пройти по лезвию бритвы, чтобы не перейти грань между защитой общества от попыток внесения в сеть негативной информации и нарушением демократических основ свободы личности. А в нашем обществе, приходится признать, что при общих недостатках работы правовых и административных органов переход через эту грань очень вероятен.

Объемы появляющейся в сети негативной продукции зависят, главным образом, не от степени совершенства контроля, а от всей деятельности общества по формированию общей культуры своих граждан, формированию чувства социальной ответственности. И в этом процессе решающую роль играет система образования.

Вернемся к преподаванию в школах таких предметов как «Информатика» и «Основы правовых знаний». Отражение социальных проблем использования СМИ могло бы сыграть существенную роль в повышении культуры пользования ими. Можно привести даже для обсуждения темы уроков с социальными аспектами использования компьютера и Интернета:

Информатика: Социальные последствия развития Интернета; противоречия развития СМИ; негативные виды и формы использования компьютерной сети; Интернет и авторское право; формы и методы общественного контроля за негативными способами использования Интернета; социальная ответственность личности и Интернет.

Основы правовых знаний: Авторское право и СМИ; правовые основы общественного контроля и борьбы с негативными явлениями в использовании СМИ; социальная ответственность личности в использовании компьютерной сети.

Прогнозирование развития СМИ в перспективе и возможности оптимального их использования возможны на основе метода аналогии, широко применяемом в социологии. Начиная с 1960-х гг. развитие телевидения за полвека продемонстрировало как объективные процессы и вытекающие из них закономерности, так и эффективность применяемых мер по формированию культуры пользования СМИ. Дело не только в том, что образование не сумело создать систему формирования культуры пользования СМИ. Есть объективные закономерности появления новых процессов, в том числе и противоречивых, в потреблении духовных ценностей, вытекающих из новых этапов научно-технического прогресса. Вместе с тем, существующее положение вещей вовсе не говорит о том, что малая эффективность системы образования в формировании культуры пользования СМИ делает нецелесообразным дальнейшие усилия в этом направлении. Мы просто не нашли наиболее эффективных форм этой работы. Появление компьютера и Интернета на новом витке социального развития породили некоторые аналогичные процессы, сравнимые с появлением и развитием ТВ, естественно с существенными особенностями. Неизмеримо большие возможности выбора информации в сравнении с ТВ уже сейчас демонстрируют некоторое вытеснение и телевидения. (настала его очередь). в восприятии информации. Часть молодого поколения с более высоким уровнем образования уже сейчас предпочитают ТВ компьютеру. Он неизмеримо расширяет возможности выбора при поиске информации. Но как уже говорилось, основные преимущества компьютера – возможность межличностного общения, что особенно важно для молодежи (ICQ, электронная почта, компьютерные знакомства и т.д.). Плюс использование компьютера через сеть Интернета в целом ряде бытовых функций.

В то же время, более предпочитаемые каналы информации не получают бессрочного превосходства. Взаимосвязь каналов информации – процесс достаточно сложный и неоднозначный. Пути технического прогресса таковы, что казалось бы менее предпочитаемый канал информации на новом витке развития получает и новые возможности. Так появление цифро-

вого телевидения с более высоким качеством изображения может сформировать его преимущество для восприятия произведений изобразительного искусства, стать новым стимулом для просмотра по ТВ кинофильмов, театральных спектаклей. Появляются новые формы взаимосвязи различных каналов информации и просмотр фильма на экране телевизора с DVD может быть более предпочтительным, чем на мониторе компьютера. Только зарождается, но уже явственно просматривается развитие интереса к литературе через использование электронных библиотек. Эти новые процессы еще требуют глубокого социологического анализа. Воздействие технического прогресса на СМИ вместе с тем порождает возможность и новых негативных явлений. Так массовое распространение сменивших кассету дисков DVD (сравнительно новый материальный носитель информации) приводят к активизации продаж нелегальных фильмов, порнопродукции на черном рынке и т.д.

Следует отдавать себе отчет, что в близкой перспективе полная ликвидация негативных явлений в сфере пользования СМИ невозможна. Пока низка культура пользования СМИ у части населения, пока нелегальный рынок продаж нелегальной продукции приносит большой доход постановка такой задачи нереальна. В этой ситуации контроль общества за функционированием СМИ безусловно необходим. Но только административными методами задачу формирования культуры пользования средствами массовой информации не решить. Хороший учитель литературы, использующий СМИ на своих уроках и в то же время раскрывающий возможности книги, письменного текста, недоступные электронным СМИ, делает для формирования личности молодого человека неизмеримо больше, чем директивное навязывание книги. А. Жигульский метко назвал телевидение «усредненным каналом информации», имея в виду необходимость учета многомиллионной аудитории с её возрастными, образовательными и другими различиями. Это безусловно сказывается на телевизионной продукции. Но более широкие возможности выбора и другие преимущества литературы молодой человек должен глубоко осознать. И школа должна помочь ему в этом. Хороший учитель информатики квалифицированный юрист через преподавание своих предметов принесут гораздо больше пользы, чем административно-правовые методы выявления и наказания за внесение в сеть негативной информации. Телевидение в стране существует и совершенствуется уже больше полувека. Компьютер с Интернетом получил широкое распространение за 10-15 лет. В настоящее время мы не имеем возможности прогнозировать конкретные формы технического прогресса в духовной сфере, совершенствование уже имеющихся, а не исключено и появление новых, еще неизвестных каналов информации. Но усилия общества по формированию культуры пользования СМИ – задача на все времена. И только в этом случае мы можем говорить о растущих степенях свободы в связке СМИ – образование – личность.

Матвеева А.И., к.с.н., доц. РГППУ (Екатеринбург)

Специфика социальной адаптации молодого специалиста в системе образования

В информационном обществе можно вполне обоснованно говорить о формировании принципиально новой информационной среды обитания – автоматизированной инфосферы. Система образования начинает восприниматься уже не только как фактор технологического и социально-экономического развития, но и как стратегический фактор выживания цивилизации. Образовательная деятельность существует, опираясь на множество законов: закон информационного возрастания, закон информационного уплотнения, закон возрастания универсального профессионализма, закон возрастания интеллектуальной потребности, закон возрастания самообразования, закон возрастания общественного интеллекта. По мнению специалистов, последний закон, подчеркивал рост общественного интеллекта, выводит нас на объективную необходимость возрастания *педагогизации* во всех сферах общественной жизни. Проблема духовного развития – не чисто академическая и тем более не ситуативная, она вечная и всегда актуальна. Образование в любой ситуации связано с образом человека. Нарушение же единства процесса образования, обучения и воспитания блокирует каналы социализации, приводит к деформации культурного пространства, к появлению элементов антикультуры. Информационное общество диктует свои правила. Социологи в последнее вре-

мя все чаще высказывают серьезные предостережения относительно влияния кризиса постмодернизации на устоявшиеся образовательные институты и трансформацию их фундаментальных характеристик (З. Бауман). Главное место в современной системе образования закрепляется за профессионалом, что диктует необходимость поиска новой профессиональной идентичности. Смена поколений педагогического состава системы образования – процесс не простой, часто болезненный. И нужно «очеловечить» подход к социальным проблемам адаптации молодых специалистов в системе образования.

Сам термин «адаптация» (от лат. *adapto* – приспособляю) впервые появился в физиологии и использовался изначально в биологических науках. В научный оборот он был введен, немецким физиологом Г. Аубертом. Впоследствии, в самом общем виде, в естественных науках под адаптацией понималась вся совокупность реакций живой системы, поддерживающих ее целостность и функциональную устойчивость при изменении условий окружающей среды. Одну из центральных ролей при изучении адаптационных процессов в настоящее время играет *системный подход*. *Адаптивность*¹ – это *атрибутивное свойство, функциональный признак сложных самоуправляемых систем*. Особую эвристическую ценность для нас представляет неразрывно связанный с системным *информационный подход*.

Что касается эволюции собственно социологического воззрения на адаптацию, то одним из первых сформулировал задачу социальной адаптации силами социологической науки французский юрист и социолог Г. Тард. Он пророчески отводил социальной адаптации одну из главных ролей в социологической теории². В этой связи отечественный философ и культуролог Э.С. Маркарян справедливо замечал: «Без выделения свойств, отражаемых понятием «адаптация»...нельзя в принципе понять природу жизненных процессов общественной жизни как самоорганизующейся системы»³.

В понимании социальной адаптации современная социологическая и психологическая теория выделяет ряд существенных моментов, которые должны учитываться при анализе любых ее конкретных проявлений⁴:

- адаптация – от лат. *adapto* – приспособляю, фр. *adaptation* – приспособление – *при-способность* личности, социальной группы к условиям внешней среды;
- адаптация – социальное взаимодействие личности, социальной группы и социальной среды, в ходе которого происходит взаимное приспособление – и личности, социальной группы к требованиям социальной среды, и социальной среды к запросам и установкам личности, социальной группы. Тем самым, выделяются как бы две взаимосвязанные стороны адаптации – *адаптивность* (приспосабливаемость) личности, социальной группы и *адаптируемость* (приспособление, изменение) социальной среды. Т. Парсонс рассматривал социальную адаптацию как «упорядочивание адаптивных отношений системы действия с той средой, в которой она функционирует»⁵. Представляет интерес – особенно для анализа адаптационных процессов в сфере образования идея Л.С. Выготского о «социальной ситуации» – она была направлена против трактовки среды как чего-то внешнего по отношению к человеку⁶. «Человек, будь то ребенок, подросток или юноша, в любом возрасте в среде активен и избирателен, преломляет среду через себя»⁷;
- адаптация – *согласование* самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и с реальностью социальной среды, включающее как *реальный уровень*, так и *потенциальные тенденции* развития среды и субъекта⁸. В данном аспекте трактовки адаптации особую зна-

¹ См.: Винер Н. Кибернетика и общество, М. 1958.С. 31; Винер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине. М., 1983.С. 340., Коган В. 3. Теория информационного взаимодействия: Философско-социологические очерки. Новосибирск. 1991.С.320.

² См.: История социологии в Западной Европе и США. М. 1993. С.25.

³ Маркарян Э.С.Теория культуры и современная наука.:(логико-методологический анализ)., М. 1983.С.123.

⁴ См.: Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Екатеринбург, 2006. С.68-70.

⁵ Парсон Т. О структуре социального действия. М., 2002. С.655.

⁶ Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т.4. М., 1984. С258.

⁷ Дудина М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике. Екатеринбург. 1998. С.77.

⁸ См.: Современная западная социология. Словарь. М. 1990. С.9.

чимось приобретает акцент на согласование притязаний субъекта с его возможностями и с реальностью социальной среды. Это позволяет избежать гипертрофированного понимания активности личности (что вольно или невольно присутствовало в пропаганде в прошлые годы – «нам нет преград ни в море, ни на суше»; «мы рождены, чтоб сказку сделать былью»; – и способствовало формированию у части молодежи психологии «чуда», «вседозволенности»). С другой стороны, взаимодействие и согласование установок и требований личности и социальной среды предстает не в статике, а в динамике, что позволяет выделить еще один очень важный аспект адаптации – *процессуальность*. Выход за рамки реального, нынешнего уровня взаимодействия к потенциальному (могущему развиваться в разных направлениях) превращает процесс социальной адаптации из стихийного в *управляемый* и *самоуправляемый* (для конкретной личности). Процессуальность предполагает разграничение между *процессом* (человек адаптируется) и *результатом* (человек адаптировался). Граница эта весьма подвижна и – во многом – индивидуальна, что определяет разный во временном интервале *темп адаптации*. Важно учитывать и *темпоральный аспект среды*: «Перспективная адаптация – социальный процесс, который включает в себя не только настоящее, но и прошлое, и будущее, т.е. накопление в процессе обучения на базе уже полученного опыта адаптивных качеств, необходимых индивиду в будущем для успешного усвоения социальных ролей и норм»¹;

- важный момент, углубляющий трактовку адаптации как взаимодействия личности, социальной группы и социальной среды, – *понимание самой социальной среды*. И здесь в современной науке происходит определенная переориентация: от широкого понимания среды как того, что нас окружает, «среди» чего мы живем, – к более конкретному пониманию социальной среды, в котором подчеркивается *взаимодействие человека и внешних условий его жизнедеятельности*. В социальной среде – и это очень важно в конкретном анализе – выделяют *разные компоненты: материально-вещественный и личностный (люди, группы, коллективы)*. В зависимости от характера взаимодействия (опосредованное или непосредственное) разграничиваются *разные по масштабам* виды социальной среды: макросреда и микросреда (среда ближайшего окружения). Но границы между ними весьма подвижны. Разные социальные институты могут выступать (или не выступать) компонентом микросреды человека – все зависит от его деятельности. Тем самым важно подчеркнуть: *диапазон* социальной среды зависит от человека. Такой подход (от человека) углубляет представление об адаптации как взаимодействии;

- *адаптация многогранна*. Уже потому, что разнообразны компоненты социальной среды и их составляющие. Многогранность адаптации связана и с неоднозначной социальной значимостью тех или иных компонентов социальной среды или протекающих в ней социальных процессов. Сегодня важно разграничивать *разные типы социальной адаптации личности – социальное творчество и конформизм*. Типология моделей социальной адаптации Р. Мертон описывает возможные варианты взаимодействия индивида и социума через отношение личности к социальным ценностям и способам их достижения (конформизм, инновация, ритуализм, ретритизм, бунт). Существующую типологию моделей социальной адаптации необходимо дополнить *парадигмой творческой адаптации*: индивид отвергает (не принимает) систему общественных ценностей, но при этом утверждает новую шкалу ценностей, применяет не только новые, но рационально использует имеющиеся признанные нормы поведения. Современные социально-психологические исследования свидетельствуют: девиантное поведение в своей основе все больше становится рациональным. В социальных новациях индивиды все больше опираются на знания и творческую интуицию. Социальное творчество – это новаторская деятельность, направленная на оптимизацию институциональных связей, формирование качественно новых форм социальных отношений. Из этого теоретического положения вытекает важный для практики воспитания вывод: *основным критерием успешности, оптимальности адаптации является не только освоение институциональных норм и*

¹ Дормидонтова Л.М. Формирование адаптивных качеств выпускников в системе профессионального образования. Автореферат ксн. Пермь, 2005. С.19.

традиций, но и то, насколько в процессе адаптации развивался, обогащался их творческий потенциал, насколько полно удалось его реализовать.

Мы полагаем, что социальная адаптация представляет *объективно необходимый процесс* вхождения индивида (группы) в новую социальную среду и ее освоения, такого их взаимодействия и взаимного приспособления, в результате которого создаются условия не только для осуществления личностью ее потребностей и жизненных целей, но и для прогрессивного изменения самой адаптирующей среды. Из такого понимания следует, что приспособление общества к интересам людей создает условия для более глубокой адаптации личности и ее самореализации, а *адаптированность личности*, в свою очередь, способствует интеграции общества, его стабильному развитию.

Социальная адаптация – одновременно *процесс* и *состояние*. Как *процесс* она осуществляется для того, чтобы привести поведение индивида в соответствие с господствующей системой норм и ценностей. Состояние адаптации – это характеристика отношений индивида с внешней средой¹, которая служит выражением успешности адаптации как процесса. Эти отношения могут быть конфронтационными, равновесными или гармоничными. Ныне преодолевается акцент на преимущественно пассивный характер адаптации субъекта к социальной среде, что закрепляется получающей все большее распространение теории личности как «*актора*» (от. англ. to act – действовать), когда активность рассматривается как атрибутивное, неотъемлемое качество каждого человека (хотя степень развития этого качества и может быть различной у каждого субъекта социального действия).

«Одним из возможных и достаточно плодотворных подходов к феномену социальной адаптации до сих пор остается *культурологический*, ставящий в центр внимания проблему взаимосвязи социальной адаптации и культуры. Так в эволюционном направлении (Л. Вайда, Р. Рапопорт, М. Харрис, Л. Уайт и др.) культура рассматривается как «адаптивная система или пространство, необходимое для человеческой жизнедеятельности». Здесь же рассматривается адаптация культуры к экологической системе. Эволюция локальных систем (национальных культур, социальных групп и индивидов) считается процессом, включающим адаптивные модификации, дивергенции и вариации². Выбор адаптивных стратегий осуществляется в специфическом адаптивном пространстве культуры.

Культурологический подход исходит из того, что все виды адаптации, присутствующие в моделях поведения, вырабатываются в процессе развития культуры и избавляют каждое следующее поколение от необходимости проходить через болезненный индивидуальный опыт³. Причины, вызывающие у людей потребность в социальной адаптации, благодаря усилиям гуманитарной науки, были выявлены в социокультурной природе человека. Именно адаптивная социокультурная среда, будучи системой «кодифицированных образцов, норм поведения, деятельности, общения и взаимодействия людей, несущих регулятивную и контрольную функцию в обществе становится тем самым приспособительным инструментом, который и обеспечивает саморазвитие общественной жизни людей»⁴.

Современное состояние проблем социальной адаптации молодого специалиста отражает усиливающееся *противоречие* между, с одной стороны, возрастающими требованиями общества к знаниям и профессиональным навыкам молодых педагогов, их способности к прогнозированию и проектированию, выработке новых адаптивных стратегий (переходному ти-

¹ См.: Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социализация и адаптация – системное качество молодежи / Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Екатеринбург, 2006. С.53-71.

² Макарян Э.С. Теория культуры и современная наука: (логико-методологический анализ). М., 1983.С.98; Суслова М.Ю. Теоретические аспекты социальной адаптации личности.//Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2001. С. 69; Дридзе Т.М. Социальная коммуникация и культура в экоантропоцентрической парадигме// В контексте конфликтологии и социокультурных процессов, М.1997.Вып.1.С.74.

³ Граве П.С. Об адаптации в живых системах // Адаптивные системы. Рига, 1972. Вып.1.С.114.

⁴ Kristof A.L. Adapts and innovators at work// Adapts and innovators: Styles of creativity and problem solving/ Ed. M.J.Kirotn. London, N.Y., 2000. P.51; O'Reilly C.F. Catman J.A. Culture as social control: Corporations,cults,and commitment // Research in organizational behaviuor /Eds. B.M.Staw. Greenwich, 1996.V.18.P.167.

пу адаптивного поведения) и, с другой стороны, *фактическим типом адаптивного поведения* педагогов, работающих в школах. Социальная практика последних десятилетий доказывает: традиционная, *этикетно-ориентированная* стратегия социальной адаптации безнадежно устарела. Определяющий фактор этого – *диалектическая взаимосвязь традиционного и инновационного*. Разрешение глобального адаптивного кризиса в системе образования возможно лишь на путях отказа от старой и выработки новой – *гуманистической, личностно-ориентированной* – стратегии социальной адаптации молодых специалистов. В условиях системного кризиса российского общества молодое поколение педагогов оказалось в ситуации, когда оно логикой истории призвано продолжать своё «развитие» на базе унаследованных материальных и духовных ценностей, вынуждено, находясь в стадии социальной адаптации, участвовать в выработке этих ценностей, зачастую самостоятельно, нередко вопреки рецидивам, возникающим у них со «старым поколением педагогов», «их попыткам реставрировать прошлое». Это драма *«традиции – инновации»*, драма поколения россиян XXI в.

Следует учитывать, что для большинства наших учителей свойственно адаптивное поведение авторитарного типа, характеризующееся доминированием социализации над адаптацией и приводящее к кризису индивидуальной и групповой идентификации. Современная система образования нуждается в новой генерации педагогов – «переходного» (демократического) типа личности, поэтому особую остроту приобретает вопрос о том, как наиболее гуманно помочь педагогу авторитарного типа адаптироваться к работе и жизни в демократическом обществе «переходного типа». *«Переходное» (демократическое) адаптивное поведение молодого специалиста в системе образования* – умение работать в условиях совместной деятельности, адекватно реагировать в экстремальной ситуации и в условиях новой социальной среды, конструктивно разрешать межличностные конфликты, уметь прогнозировать изменения социальной среды преодолевать адаптационные барьеры, не впадая в состояния фрустрации, и искать новые способы их преодоления.

Внутренний, глубоко скрытый от глаз, процесс создания атмосферы социальной адаптации молодого специалиста пока еще мало изучен, может быть в силу неповторимости ситуации в каждом отдельном случае, поэтому адаптивная проблематика врывается в число животрепещущих, перспективных исследовательских направлений. Изучение социальной проблемы адаптации молодого специалиста в качестве субъекта социального приспособительно-го процесса продуктивно и возможно только на интегративном, междисциплинарном уровне.

Если отталкиваться от сегодняшней практики, то можно сказать, что наиболее ясным аспектом образования является *праксиологический аспект*: обеспечение кадровым потенциалом все сферы общественного устройства. Что же касается других аспектов, то здесь мы наталкиваемся на ряд проблем. *На наш взгляд, одним из актуальных вопросов является поиск субъекта образования, который бы смог усваивать и передавать истинно культурные ценности*. Общество должно отдавать себе отчет в том, что не все, получившие доступ к знаниям, к новым информационным источникам, могут стать такими субъектами. Проблемы образования теснейшим образом связаны с социальными проблемами. Мы живем в мире возрастающей рефлексивности, опосредованной экспертными системами, где люди взаимодействуют друг с другом на основе интерпретаций информации, производимой специалистами.

Отсутствие государственной идеологии, непредсказуемость изменений в обществе и непоследовательность в течение десятилетий государственной политики в сфере образования привели к разрушению устоявшейся системы социализации и социальной адаптации личности молодого специалиста. Повышенный прагматизм в отношении к педагогу и школе со стороны детей и их родителей делают все менее воспринимаемыми обращение к проблемам духовности, нравственности. В связи с этими явлениями многие исследователи (Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, Т.И. Власова, И.А. Колесникова, Н.В. Седова, Н.Е. Щуркова и др.) предпринимают попытки рассматривать социализацию и социальную адаптацию в контексте культуры. Кризис социализации и социальной адаптации по-разному проявляется в области теории и в области практики.

Наш анализ современного состояния исследований проблем педагогического образования и практики подготовки начинающего педагога свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме субъектного развития молодого специалиста. В последние годы наука, изобилуя теоретическими изысканиями и попытками построения разнообразных концепций этой сфере. Анализ различных подходов к определению категории «социализации» как фактора социальной адаптации молодых специалистов показывает, что существуют три типа профессионально-педагогической позиции:

- *когнитивистский*, когда в качестве ведущего педагогического результата видится овладение молодыми специалистами знаниями;
- *бихевиористский* – акцент на поведение и деятельность, умения и навыки;
- *экзистенциалистский*, когда приоритетными выступают жизненная позиция, эмоционально-ценностные отношения.

Проявляется разрыв между значительным числом общетеоретических исследований, связанных с изучением феномена социальной адаптации, и крайне малым числом работ, где адаптация молодых специалистов в системе образования подвергалась бы целостному анализу с социологических позиций. Среда системы образования, в которой общается молодой специалист, подразделяется на среду *предметную* и *личностную*: «Социальная адаптация – отмечал А.А. Налчаджан, – это итог изменений социальных, социально-психологических, морально-психологических, экономических и демографических отношений между людьми в ходе приспособления к социальной среде»¹. Применительно к социальной проблеме адаптации молодого специалиста в системе образования логический центр тяжести должен быть перенесен с доминантного адаптирующего воздействия социума (*нормативный подход*) на адаптацию, понимаемую как «субъективно опосредованное развитие» (*интерпретативный подход*). Это позволит наиболее оптимально выявить специфику и характер адаптивного взаимодействия в системе «*молодой специалист - система образования*».

Социальная адаптация молодого специалиста в системе образования – это результат гармонизации внешнего и внутреннего приспособления личности молодого специалиста, соответствующий ролевой идентичности ко всей системе образования, который усвоен в процессе социализации. Адаптивный процесс в системе образования это всегда субъектно-объектное социальное взаимодействие. От того, в какой роли (субъекта или объекта) выступает молодой специалист, зависит целенаправленный или стихийный, активный или реактивный характер приспособительного процесса.

Представляют интерес выделенные М.В. Роммом *идеальные модели адаптивных взаимодействий*: принудительная адаптация; встречающая адаптация, ресурсная адаптация, фоновая адаптация². Эффективность любых приспособительных процессов определяется спецификой, направленностью и адекватностью этого самого субъективного процесса к интересам конкретной личности молодого специалиста. В процессе социальной адаптации присутствуют активные и реактивные компоненты.

Благодаря информационному целеполаганию и адаптивной по характеру материальной и духовной деятельности, молодой специалист получает возможность преодолевать влияние неблагоприятных факторов среды системы образования путем приспособления последней к собственным потребностям³. В этом заключается активная субъектная природа социальной адаптации молодого специалиста в процессе материально–духовного взаимодействия.

Адаптация молодого специалиста в системе образования проявляется как на *индивидуально-групповом* уровне, так и на уровне всего *социума*.

Содержательно социальная адаптация молодого специалиста в системе образования, рассматриваемая с позиции *деятельностного подхода*, отчасти связана с преодолением разно-

¹ Налчаджан А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии)/ Отв.ред Э.А.Александрян. Ереван, 1988. С.31-32.

² Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. Новосибирск, 2002. С.186-190.

³ Коган В.Э. Инфовазимодействие в координатах пространства и времени. «Инфоцепь» и «Инфодерево». М., 1969. С.104.

образных адаптивных барьеров, противоречий и конфликтных ситуаций, образующихся между молодым специалистом и педагогическим коллективом или администрацией, молодым специалистом и обучающимися и их родителями. Разрешение этих проблем может осуществляться в контексте удачной или неудачной адаптивной деятельности.

Кризис социальной адаптации в российском социуме усиливается на рубеже веков, так как цели и средства её не оптимизированы ни на одном уровне. Более того, цели не всегда определены, а средства, прежде чем начать работать на новую стратегию, сами должны быть адаптированы к новой ситуации. Анализ показывает низкую вероятность устойчивой адаптации к новому обществу на основе старых целей и средств. В ситуации стихийного развития приспособительных процессов в обществе остаётся возможность лишь *неустойчивой адаптации*. Но её основой становится уже не насилие и не целенаправленное адаптирующее влияние государства и социума, а личный интерес, связанный с тем, что для человека выгоднее даже *минимальная адаптация* на уровне сосуществования с новым строем, чем открытая конфронтация. Специфика педагогического труда отличается от специфики труда многих других профессий. Она заключается в том, что основным «орудием труда» учителя является собственная личность, социальная и профессиональная зрелость которой позволяет адаптироваться и находить оптимальные решения в постоянно меняющейся «производственной» ситуации и которая, в конечном счёте, определяет результаты всей практической деятельности учителя. Говоря о социальной адаптации молодого специалиста в системе образования необходимо не забывать о многогранности этого процесса.

Взаимодействие молодого специалиста и системы образования основывается на непрерывном обмене деятельностью и информацией. Обращение к информационному взаимодействию позволяет вскрыть многие механизмы процессов социальной адаптации молодого специалиста в системе образования, так как опирается на анализ учета социальной и психологической сторон адаптации в их единстве. Единство деятельностных, социальных и психологических факторов не исключает преобладание каждого из них в конкретной адаптивной ситуации. Особо отметим, что личность молодого специалиста представляет собой не аддитивное целое, которое невозможно отобразить с помощью рациональных понятий, поэтому взаимодействие между личностью и личностью, личностью и социумом не может быть описано с помощью одного лишь анализа деятельностных или информационных связей и взаимодействий. Только в фокусе подобного пересечения нормативной и интерпретативной парадигм появляется возможность конструирования идеальной комплексной модели адаптации личности молодого специалиста в системе образования.

При более внимательном рассмотрении различий трактовки и логики социальной адаптации в нормативной и интерпретативной парадигмах прослеживается нечто общее. Это общее и есть информация как метасредство любого вида деятельности (в том числе интеллектуально-интерпретативной). Любая адаптивная деятельность информационного, коммуникативного, социокультурного, психологического характера в своей основе имеет социологическую информацию.

Проанализируем последовательно структурные этапы и функциональные операции на примере *общей модели социальной адаптации молодого специалиста в системе образования*. В этой модели (в силу профессиональной деятельности) «социальная адаптация» подразделяется на «профессионально – функциональную» и «социально- психологическую», которые объединяют и характеризуют «единичный адаптационный цикл», а ряд этапов этого цикла служит свидетельством единства дискретности и континуальности целостного адаптивного цикла. При этом каждый этап логически зависит от предыдущего, но не отрицает гипотезу о неизбежности цепи повторных реадаптаций, до тех пор пока не будет получен удовлетворяющий молодого специалиста результат социальной адаптации. Является ли конкретный адаптационный цикл конечным или промежуточным, определяется с помощью информационной обратной связи в процессе интерпретации состояния субъекта и итогов адаптации. Если в ходе интерпретации, основанной на субъективных ощущениях и мировоззренческих умозаключениях, результаты приспособительного цикла будут признаны адапти-

рующей личностью оптимальными, то данный цикл станет конечным, если нет – промежуточным. Каждый промежуточный цикл адаптации станет повторяться по уже известной схеме до тех пор, пока субъект адаптации не будет в наибольшей мере удовлетворен результатами приспособления.

Из общей модели социальной адаптации молодого специалиста в системе образования видно, что при прохождении процесса социальной адаптации нельзя не обратить внимание на совокупность «факторов функциональных и факторов профессионального становления», отражающихся в *«профессионально-функциональной адаптации»*. Такая *адаптация молодого специалиста в системе образования* – это совокупность объективных и субъективных сторон его адаптационной активности, для которой характерны: умение преодолевать негативное отношение к внешним воздействиям, способность принимать советы по форме и содержанию, способность взять максимум информации для себя, овладение совокупностью профессиональных знаний.

Выработка адаптационных стратегий личности молодого специалиста при общении с коллегами, администрацией, учащимися и их родителями, будет идти на разных уровнях, так как находится в зависимости от его психологических особенностей и профессиональной подготовки. В процессе социальной адаптации, а также ее составляющих («социально-психологическая адаптация» и «профессионально-функциональная адаптация») молодой специалист системы образования выполняет – как *субъект адаптации* – три *функционально-логические операции*: причинно-целевая логическая операция; деятельностно-исполнительная логическая операция; корректировочная логическая операция.

Социальную проблему адаптации молодого специалиста в системе образования невозможно решить, абстрагируясь от социальных, экономических, политических и психологических ситуаций, в контексте которых личность оказывается и вынуждена действовать. *Адаптивные ситуации* могут различаться по признаку модальности субъекта взаимодействия: взаимодействие на уровне «личность – личность», взаимодействия на уровне «малая группа (семья, коллектив, и т. п.) – личность», взаимодействие на уровне «общество – личность».

В процессе социальной адаптации молодой специалист использует некий комплекс *приспособительных алгоритмов*, системный характер которых выражается в определенной стратегии. Любая стратегия адаптации личности молодого специалиста – это всегда идеальная модель искомых результатов приспособления, взятых в единстве с идеальным алгоритмом приёмов, способов их достижения, специфика которых задаётся самим процессом индивидуальной интерпретации значимых параметров социальной ситуации, выраженных в информационно – символических значениях. Набор тех стратегий социальной адаптации, которые используются молодым специалистом, определяют барьеры социальной адаптации. Помимо индивидуальных способностей молодого специалиста, большое значение при выборе конкретной адаптивной стратегии имеют характерные особенности социальной среды. Процесс поиска и выработки стратегии социальной адаптации молодого специалиста в системе образования – это всегда идеальное информационное целеполагание, промежуточные приспособительные результаты которого сканируются и тестируются на оптимальность с помощью механизма прямой и обратной связи.

Социальная адаптация предполагает взаимодействие различных комбинаций деятельностных, поведенческих и информационно-психологических, частных адаптивных стратегий, вся совокупность которых направлена на реализацию «адаптированности» молодого специалиста в системе образования. «Адаптированность» молодого специалиста, не требующая (реадаптации), может быть успешно определена с позиций структурно-функционального методологии. Как уже отмечалось, на фоне значительного числа общетеоретических исследований, связанных с изучением феномена социальных проблемы адаптации молодых специалистов в системе образования, крайне мало работ, где данное явление подвергалось бы целостному информационно-системному и коммуникативно-интерпретивному анализу с социологических позиций.

Адаптивный процесс в системе образования это всегда субъектно-объектное социальное

взаимодействие. От того в какой роли – субъекта или объекта – выступает молодой специалист, зависит целенаправленный или стихийный, активный или реактивный характер приспособительного процесса. Эффективность любых приспособительных процессов определяется спецификой, направленностью и адекватностью этого самого субъективного процесса к интересам конкретной личности молодого специалиста. В процессе социальной адаптации присутствуют активные и реактивные компоненты.

Адаптация молодого специалиста в системе образования, будучи внутренне противоречивым, системным дискретно-синкретным явлением, нуждается в адекватном нормативно-деятельностном, структурно-функциональном понимании. По сути нормативный, *системно-деятельностный* подход основывается на том, что главный способ адаптивного взаимодействия молодого специалиста с системой образования – это деятельность, благодаря которой проявляется возможность не только целенаправленного преобразования природы, но и в включении её в сферу материальной и духовной культуры. Благодаря информационному целеполаганию и адаптивной по характеру материальной и духовной деятельности молодой специалист получает возможность преодолевать влияние неблагоприятных факторов среды системы образования путем приспособления последней к собственным потребностям. В этом заключается активная субъектная природа социальной адаптации молодого специалиста в процессе материально-духовного взаимодействия. Однако велика вероятность, что в случае с конкретной личностью молодого специалиста на авансцену приспособительного процесса к системе образования выйдет какая-то эксклюзивная социальная, психологическая, информационная, коммуникативная или экономическая адаптивная проблема. Взаимодействие молодого специалиста и системы образования основывается на непрерывном обмене деятельностью и информацией.

Источником эволюционного развития психики служит взаимодействие молодого специалиста с системой образования, вызывающее потребность в адекватном отражении индивидуальным сознанием значимых параметров внешней среды. Информация в этом случае определяет направленность и характер адаптивной деятельности. Обращение к информационному взаимодействию позволяет вскрыть многие механизмы процессов социальной адаптации молодого специалиста в системе образования, так как опирается на анализ учета социальной и психологической сторон адаптации в их единстве. Единство деятельностных, социальных и психологических факторов не исключает преобладание каждого из них в конкретной адаптивной ситуации. Особо отметим, что личность молодого специалиста представляет собой не аддитивное целое, которое невозможно отобразить с помощью рациональных понятий, поэтому взаимодействие между личностью и личностью, личностью и социумом не может быть описано с помощью одного лишь анализа деятельностных или информационных связей и взаимодействий. Социальная адаптация молодого специалиста всегда протекает в контексте субъектно-объектного информационного взаимодействия, создающего условия для приспособления к системе образования, которое реализуется посредством непрерывного семантического, прагматического и мировоззренческого интерпретирования субъектом адаптации той социальной информации, которая отражает значимые для него параметры адаптивных социальных ситуаций. *Информационная неопределенность*, в контексте процесса адаптации понимается, как не простое отсутствие необходимой и актуальной информации, а наоборот, наличие в распоряжении молодого специалиста такой информации, которая оценивается как «знание о незнании». Информационная неопределенность – это важнейший признак, основное условие, характерное для любой адаптивной ситуации. Чем выше степень «неопределенности», тем больше адаптивный потенциал той или иной адаптивной ситуации. Имеет смысл допустить существование *трёх видов адаптивных ситуаций*, отличающихся по ориентации, степени и направленности их влияния на процесс и итог адаптации молодого специалиста в системе образования: *позитивная адаптивная ситуация, нейтрально-адаптивная ситуация, негативно-адаптивная ситуация*.

В случае успешного разрешения адаптивной ситуации последняя превращается в ситуацию реальную, что является свидетельством эффективности выбранных молодым специали-

стом адаптационных стратегий. При таком понимании процесс социальной адаптации молодого специалиста в системе образования представляется как последовательное чередование реальной и адаптивной ситуаций.

Из практики видно, что не всегда процесс социальной адаптации молодых специалистов в системе образования проходит гладко, без каких либо адаптивных барьеров. *Адаптивные барьеры* являются важнейшим структурно функциональным элементом «Общей модели социальной адаптации молодого специалиста в системе образования». Барьеры тормозящие социальную адаптацию молодых специалистов в системе образования делятся на *индивидуальные* (характеризующие особенности адаптирующейся личности молодого специалиста), *информационно-адаптивные* (затрагивающие адаптивное информационное взаимодействие) и *ситуативные* (связанные с качественной спецификой адаптирующей социальной среды системы образования). В качестве основных *адаптивных барьеров* выступают: *возрастной барьер*; *эмоционально-психологический*; *мировоззренческий*; *знаковый*; *тезаурусный*; *контрасуггестивный*; *ситуативный* (включающий в себя наибольшее количество переменных, непосредственно влияющих на приспособительные процессы в социальной среде); *национально – культурные*; *режимный*; *временной*. Важно обратить внимание на более часто встречающиеся в процессе социальной адаптации молодого специалиста в системе образования *функциональные адаптивные барьеры*.

Процесс перерастания адаптивной ситуации в реальную связан с решением всего комплекса приспособительных проблем и формированием адекватных ситуации установок, имеющий информационный характер. Установка возникает у молодого специалиста в самом процессе взаимодействия с системой образования, предоставляя ему возможность переживать и соответственно осуществлять свое поведение, в том числе и адаптацию. Принято выделять следующие *функции установки*: *стабилизирующую*, *вспомогательную*, *дезадаптивную*. К приведенному перечню следует добавить и *адаптивную функцию*. Установка в адаптации не просто формализует деятельность, а, по сути, отвечает за смысловой механизм реализации всего процесса адаптации молодого специалиста в системе образования. Таким образом, адаптивная установка в зависимости от специфики педагогической ситуации и мировоззренческой ориентации личности может иметь позитивный или негативный характер. Адаптивная установка при этом несёт все функции, присущие психологической установке: стабилизирующую, вспомогательную, дезадаптивную. Специфика адаптивной установки связана с наличием *двух режимов функционирования*: *опережающего, ответного*. Выявлены *три пути возникновения установки*: неосознаваемый, осознаваемый, индуктивный. Как правило, после осознанного формирования установки включается в действие механизм автоматизации, стереотипизации с последующим переводом адаптивно-деятельностных стратегий в разряд неосознаваемых. Осознанное восприятие информации при этом не является тормозом для формирования на её основе неосознаваемых установок, в том числе адаптивного типа. Таким образом, проблема формирования адаптивных установок тесно связана с качественным характером адаптивных ситуаций, в контексте которых они формируются.

Нормальный процесс социальной адаптации молодых специалистов определяется критериями адекватности или соответствия, чаще всего связанными с характеристиками, важными для принятия человека на работу преподавателем. Следует отметить роль системы образования в формировании соответствующей ей организационной педагогической культуры, способствующей укреплению и распространению прогрессивных ценностей. Именно культура определяет связь между ценностями и желаниями молодых специалистов, вселяя в них чувство привязанности к профессии и вознаграждая их за это. Примечательны в данном отношении результаты наших исследований (таблица 1).

3 из каждых 4 респондентов совершенно согласны с тем, что организационная культура есть в любой организации и её необходимо придерживаться. Знание и принятие организационной культуры наибольшим числом молодых специалистов благотворно сказывается на процессе социальной адаптации. Дело в том, что главные образцы культурных систем, а особенно культуры организации, изменяются на протяжении педагогической и профессио-

нальной деятельности многих поколений, их всегда придерживаются относительно большие группы педагогов, в силу чего они становятся доминирующей культурой данного сообщества. Принятая во многих школах организационная культура препятствует каким-либо изменениям и не создаёт питательной среды для удачной адаптации молодых специалистов с использованием собственных психологических ресурсов.

Таблица 1

Должен ли молодой специалист быть знаком с организационной культурой
(в % от опрошенных по группе)

Варианты ответов	%
Да, это должен знать каждый образованный человек	46
Да, это поможет лучше понимать своих учеников и коллег	30
Нет для преподавания моего предмета это не нужно	12
Особой организационной культуры нет	7
Я сам себя к организации (системе образования) отношу, мне близка их культура	5

Усвоение ценностей господствующей в школах организационной культуры непосредственно отражается в процессе социализации молодых специалистов в накоплении и развитии ее духовного, интеллектуального и социального потенциала и зависят от того, какой тип педагогов (тоталитарный или демократический) преобладает в данной школе.

На вопрос «Какой тип поведения учителей Вам наиболее близок, демократический или традиционный?» две трети респондентов выбрали демократический тип, лишь каждый четвертый – традиционный. Результаты исследования показывают, что большинство молодых специалистов относят себя к новому поколению педагогов «демократического типа», хотя количественная и содержательная иерархия ответов полученных из анализа научных работ психологов, педагогов, социологов, по изучению работы молодых учителей достаточно наглядно иллюстрирует, ту «тоталитарную обочину», от которой не может оторваться система образования. Можно предположить: именно с тоталитарным типом личности идентифицируют себя большинство молодых специалистов, а не с демократическим, как сами считают.

Педагогам было предложено выбрать одну из нескольких моделей адаптационного поведения, результат показал, что 52% молодых специалистов предпочитают в процессе социальной адаптации использовать хорошо известные модели поведения (с «минимализацией» социально-психологических, информационных, когнитивных затрат и усилий), свойственные тоталитарному типу адаптационного поведения, 58% – стратегии социальной адаптации психологического типа, ища оптимальный баланс между навязываемыми обществом и индивидуально предпочитаемым – демократическим - типами.

Характерен и разброс ответов респондентов о наиболее близких им *принципах стратегии социальной адаптации*: молодые специалисты считают себя не такими, как педагоги более старшего поколения, но не учитывают, что, придя в коллектив и впитывая организационную культуру, невольно идентифицируют себя с педагогами традиционного типа, с авторитарным адаптационным поведением.

Таблица 2

Какие принципы стратегии социальной адаптации более близки
молодым специалистам (в % от опрошенных по группе)

Варианты ответов	%
Наиболее мобильны и пластичны стратегии социальной адаптации психологического типа, ибо в них человек в основном опирается на максимальную мобилизацию собственных психологических ресурсов.	44
Во всех адаптивных ситуациях человек руководствуется принципом минимализации социально-психологических, информационных, когнитивных затрат и усилий, пытаясь получить при этом максимально возможный приспособительный результат.	34
В процессе социальной адаптации люди более склонны примерять хорошо известные, проверенные	18

стратегии адаптации, чем заниматься инновационным поиском неапробированных стратегий.	
Жизнедеятельность – это процесс непрерывного поиска оптимального баланса в использовании одобряемых (навязываемых) обществом стратегий и индивидуально предпочитаемых стратегий реализации.	14

Анализ ответов показал, что представители традиционного адаптационного типа поведения, считают демократический тип адаптивного поведения слишком эмоциональным, слишком современным прогрессивным (51%). По их оценкам, педагоги демократического типа не имеют твердых знаний и моральных принципов – 23%, не желают сотрудничать и прислушиваться к советам старших (15%), не знакомы с культурой прошлого и не могут ни чему научить (11%). Молодые специалисты демократического типа адаптационного поведения склонны оценивать тоталитарный тип педагогов, как людей, которых характеризует приспособленчество, консерватизм и не целеустремленность (43%), отставших от жизни и не дающих молодым дорогу (27%), обладающих устаревшими знаниями, несоответствующие требованиям нового века (15%), нежелающих сотрудничать и понимать молодых (5%).

Применительно к организационной культуре в системе образования важно учитывать роль педагогов данных типов. Они могут давать повод для межгрупповых конфликтов, так как предпочитают различные стратегии социальной адаптации и чаще всего не желают сотрудничать, причём нежелание сотрудничать педагогов традиционного типа беспокоит в три раза больше, чем педагогов демократического типа. Практически одинаковый процент считает, что коллеги, если, они не похожи на самих респондентов, научить учащихся ничему не могут. Высокая комфортность в отношении ценностей в одной из групп сочетается с критическим отношением к ценностям и нормам другой. Здесь прослеживается вечный конфликт традиций и инноваций.

Успех «социально-психологической адаптации», как составляющей процесса социальной адаптации в системе образования, определяется социально-психологической совместимостью педагога с другими работниками – «срабатываемостью», умением устанавливать психологический контакт в ходе принятия организационной культуры (личная совместимость, уживчивость), умением активизировать творческую деятельность. На вопрос о взаимоотношениях в их педагогическом коллективе 88% респондентов отметили в основном хорошие, деловые отношения. По оценке 3 из 5 респондентов, в их коллективе «большинство хочет работать по-новому – творчески», столько же отметили демократический стиль работы администрации школы. 2 из каждых 5 респондентов считают, что между учителями разного стажа и возраста в их коллективе есть взаимопонимание», и отмечают развитие в коллективе самоуправления. Лишь 9% говорят, что их коллектив разделён на подгруппки и компании».

Молодому специалисту в процессе социальной адаптации приходится преодолевать адаптационные барьеры. Возрастной, и эмоционально-психологические – самые трудные. Они могут быть успешно пройдены, только с помощью тесного сотрудничества и взаимопонимания, а также осознанием молодыми специалистами себя «профессиональным педагогом». Учителю приходится принимать организационную культуру, приспособливаться к ней, к внутренним законам, распорядкам, ученикам и т. д. Поэтому и говорят, что статус учителя приобрести легко, а внутреннее принятие социальной роли педагога затягивается на годы. С этим положением «согласны» 42%, респондентов, «не согласны» – 32%, не могут дать определённого ответа – 26%.

Практика, показывает, это наибольшая эффективность присуща тем организациям, в которых работают педагоги, представляющие оба стиля адаптивного поведения.

В результате исследований можно говорить о следующих характерных тенденциях изменения мотивационной сферы. Преподавательский труд молодых специалистов в процессе социальной адаптации по своему содержанию является в большей степени продуктивным, чем репродуктивным, и по-прежнему дает возможность созидания, научного поиска, увлеченности педагогическим процессом. Но интенсификация работы в средней общеобразовательной школе усиливает однотипность учебных занятий, исключает импровизацию и творческий порыв, в целом понижая внутреннюю мотивацию. Одновременно проявляется негативный смысл внешней отрицательной мотивации, причины которой многообразны: совме-

щение основной работы с поиском дополнительного заработка (что повышает напряженные отношения с администрацией учебного заведения), критическое восприятие коллег традиционного типа адаптационного поведения по поводу меркантильных интересов, боязнь упреков по поводу некачественного или поверхностного выполнения педагогических задач (в силу большей самоотдачи, возможностей и времени на новые виды занятости, необходимость скрывать не согласующейся с традиционной ролью преподавателей оказания репетиторских услуг сторонним лицам и организациям).

Можно утверждать: в рыночной реальности молодой преподаватель школы выступает менее всего как экономический человек. Даже при разноречивом характере настроений педагогов разговоры о школе доминируют над разговорами о деньгах. Наряду с экономическим обеспечением труда возникает дух сотрудничества, творческая сопричастность в достижении интеллектуально познавательных целей. Молодые специалисты остаются людьми со сложным набором проблем и соответственно мотивационными комплексами, что обуславливает необходимость продуманного учёта их социально-человеческих профессионально творческих запросов. По-прежнему внутренними мотивами являются чувства и желания, индивидуально-личностные предпочтения и качества, педагогические и научно исследовательские ориентаций¹. Сказанное подтверждается данными социологического исследования.

Первым важным показателем установки на определенный тип профессиональной культуры выступает *мотивация действий еще в момент выбора профессии*. Мотивы отражают и потребности выбирающего субъекта, и «поправку» на общественный статус профессии, на ее возможности эти потребности удовлетворить. Степень выраженности внутренней (содержательной) и внешней (атрибутивной) мотивации формирует *структуру мотивов*, указывающую на структуру профессиональных интересов и выводящую на целевые установки в профессиональной деятельности. Среди мотивов выбора профессии у молодых специалистов: «нравится работать с детьми» (41%); «интерес к преподаваемому предмету» (14%), «семейные традиции» (13%), «образ любимого педагога» (8%), «хотелось получить специальное образование» (7%). Не удивляет факт, что на первом месте стоит «любовь к детям», эти данные близки к реально существующим: молодые специалисты часто рационализируют ответ с учетом спецификой профессии. Но публично признаваемые предпочтения – не установки своего поведения. Когда при выборе профессии педагога у молодых специалистов основной побуждающий мотив «нравится работать с детьми», то у специалистов со стажем работы более 2 лет он почти в два раза ниже, как и «интерес к преподаваемому предмету».

Рассмотрим некоторые мотивационные факторы: удовлетворённость педагогической деятельностью и вознаграждением за неё. Удовлетворённость находится в прямой связи с другими не менее важными компонентами деятельности, имеющими как положительные, так и отрицательные последствия. К положительным следует отнести «производительность», «эмоциональный настрой», продвижение по службе, руководство и условия деятельности. Отрицательные последствия могут проявиться в случаях неудовлетворённости деятельностью, обычно они выражаются в уходе с работы и прогулах².

Еще один аспект адаптации молодого учителя – проблема совпадения представлений молодых специалистов о работе с реальным положением дел:

Таблица 3

Совпали ли представления молодых специалистов о работе педагога с реальным положением дел (в % от опрошенных по группе)

Варианты ответов	Стаж		Возраст		
	До 2 лет	Более 2 лет	До 20 лет	От 20 до 30 лет	Более 30 лет
Совпали	64	21	18	56	35
Частично не совпали	36	47	27	44	40

¹ Грудзинский О.А. Университет как предпринимательская организация // Социс. 2003. №5. С.91.

² West M. Job satisfaction. Paper presented at the Institute of Personnel and Development Conference. Harrogate, UK. 1998. November; George J.R., Jones G.R. Experiencing work: Values, attitudes and moods // Human relations. 1997. V.50. P.393; Lee T.W., Mowday R.T. Voluntarily leaving an organization // An empirical investigation of Steers and Management Journal. 1987. December. P.721-743.

Совсем не совпали	0	32	55	0	25
-------------------	---	----	----	---	----

Интересен тот факт, что у респондентов со стажем работы более 2 лет степень неудовлетворённости в ответах гораздо выше. Очевидно, здесь выплеснулись эмоции учителей и претензии к длительной авторитарно-пренебрежительной политике управленческих структур к нуждам сферы образования, сказались усталость и не оправдавшиеся ожидания молодых специалистов. Результаты исследования показывают, что у молодых специалистов в возрасте от 20 и более 30 лет представления о специфике работы педагога наиболее адекватные. Чем реальнее представления у педагогов о специфике будущей работы, тем легче молодым специалистам адаптироваться в системе образования. Социальное настроение, в конечном счете, отражает более глубокие характеристики социального бытия педагога – систему его жизненных ценностей, которые выступают в качестве мотиватора и регулятора поведения молодого специалиста.

Заметим, что молодые специалисты в возрасте с 20 лет и более 30 лет почти в два раза чаще довольны своей работой и профессией, чем респонденты до 20 лет, то же сочетание мы видим в позиции «Профессией да, работой не очень». Опасная тенденция, выражается в том, что каждый четвёртый молодой специалист в возрасте до 20 лет отметил свою неудовлетворенность и профессией, и работой, но при этом подчеркнул: «вынужден и буду работать». 92% педагогов со стажем работы до 1 года «довольны профессией и работой», с увеличением стажа удовлетворённость снижается, но – характерная деталь – растёт неудовлетворённость работой, но сохраняется удовлетворенность профессией. Социальное настроение этих молодых специалистов, направленное на профессиональную деятельность, выступает мотиватором и регулятором поведения.

Принято считать, что для молодого специалиста в системе образования *внутренняя удовлетворённость* служит наивысшей формой вознаграждения, поскольку имеет психологическую основу. В обеспечении внутреннего вознаграждения немаловажную роль играет управленческое воздействие, которое проявляется не только в виде оплаты труда, премий за мастерство и применение приоритетных навыков, но и путём продвижения по служебной лестнице, а также создание условий для развития личности¹. Подчеркивая важность внутреннего вознаграждения, не следует забывать о внешнем, которое служит *инструментальной* функцией для удовлетворения других потребностей. За последние 20 лет внешнее воздействие и окружающая обстановка приобрели большую значимость. Конкурентность, если она связана с объективной оценкой деятельности, служит компенсацией тому, кому менее важна внутренняя психологическая удовлетворённость². Однако для этого используются сложные компенсационные системы (почасовая оплата и плата за результаты, бонусы, плата за мастерство и др.)³. Они имеют свои положительные и отрицательные стороны.

Исследуя проблему стимулов преподавательской деятельности как внешних мотивов, мы поставили перед респондентами вопрос «Какие личные побуждения в большей степени влияют на интенсивность и качество труда?» 65% молодых специалистов ответили: «*общественное признание*», (в том числе со стороны родителей и учащихся); 27% – «*повышение категории*», и лишь крайне незначительное число подчеркнуло значимость надбавок, премий высокой заработной платы. Таким образом, получение материальных выгод не является сверхзначимой ценностью. Эта тенденция подтверждается при анализе ответов молодых специалистов, касающихся выбора преподавательской деятельности. На вопрос, «Что повлияло на выбор Вами преподавательской деятельности?» 55% опрошенных ответили, что *выбрали преподавательскую деятельность на основе её творческого характера*; 22% – *по причине свободного графика работы*. 23 % – *ответили, что им, в силу обстоятельств, пришлось заниматься преподавательской деятельностью*. В меньшей степени на выбор

¹ Donkin R. Reward for know how // Financial Times. Recruitment section. 1998. July 24. P.1.

² Dufrenne M. Aujourd'hui encore, la creation // Proceeding of the international Congress of Alsthetics. Vol.1. P., 1969. P. 247-248.

³ Hampson S. Directions should be above board // Financial Times. 1998. November 10. P.16.

молодых специалистов оказали влияние: «стечение обстоятельств» (19%), «семейные традиции» (8%), «влияние знакомых, друзей» (5%). Итоги опроса позволили выявить следующее: 91% опрошенных считает, что преподаватель прежде всего должен обладать *«знанием предмета учебной дисциплины»*; 50% респондентов – акцентируют важность умения *«контактировать с учащимися»*. Незначительная часть (9%) отметила *«умение контактировать с коллегами и администрацией школы»*. Это подчёркивает относительность независимости труда преподавателей от внешних факторов, а также самостоятельный выбор ими форм и методов преподавания. *«Излишняя регламентация преподавательского труда»* не удовлетворяет 82% молодых специалистов. Из профессиональных качеств преобладающая часть молодых специалистов выделяет *«способность увлечь, заинтересовать преподаваемым предметом»* (84%), *«доброжелательность поведения»* (48%). Эти навыки и качества, по мнению молодых специалистов, способствуют развитию способностей у учащихся передаче им научных знаний, формированию их компетентности и конкурентоспособности. Как показало исследование, мотивационное ядро преподавательской деятельности включает в себя:

- *первый уровень* – престижность и «нужность» профессии, интерес к предметам и осуществление самореализации;
- *второй уровень* – наличие педагогических способностей, умственный характер труда, стремление передавать знание другим;
- *третий уровень* – удовлетворение от работы с учащимися, от общения в творческом коллективе, независимость труда от внешних факторов, например от материальной выгоды.

Естественно, мотивационная структура с течением времени под воздействием различных факторов изменяется, одни мотивы утрачивают свои силы, другие напротив становятся более важными.

Судя по материалам исследования, молодые специалисты средних школ ожидают, что их надежды осуществляются и в целом не предрасположены к каким-то конкретным действиям, поскольку сегодня в системе образования не существует развитой системы мотивационного подкрепления собственно преподавательских усилий и достижений. По этой причине важными представляются программы усиления внутренней мотивации, например, для появления прежнего энтузиазма в работе. Увеличение заработной платы является необходимой защитной мерой, но выглядит «наивной» с точки зрения мотивационной динамики личности молодого педагога. Однако существует представление, что производительность и оплата должны быть связаны теснейшим образом. Такая связь активнее способствует достижению целей адаптации, поскольку она не только вознаграждает, но и создаёт условия для подкрепления непрерывного обучения, таким образом, расширяя общую перспективу деятельности.

Необходимо и дальше изучать конкретные мотивационные регуляторы поведения молодых педагогов, которые формируются в педагогической среде и порождают оптимальные приспособительные реакции. В частности, следует не только создавать условия для дифференцированной занятости и разделения профессиональных ролей преподавателей, но и способствовать появлению новых «участков» приложения их активности. Исследование мнений молодых специалистов о взаимном влиянии условий внешней среды и педагогической деятельности в процессе социальной адаптации позволяет более точно обозначить её место в понятийном строе социологии. А соотнесение влияния фактора среды на социальную адаптацию молодого педагога с более широким понятием деятельности делает её предметом междисциплинарного знания, что даёт возможность четко выделить структурные компоненты и связи между ними и зафиксировать её особенности.

Современный отбор педагогических кадров стоило бы строить так, чтобы для конкретной деятельности подбирать педагогов, наиболее ей адекватных. В таком случае «организация должна установить требования к отбору, которые – как отмечают Д. Арнольд, Ц. Купер и И. Робертсон, – должны включать знания, способности, навыки, положительные установки, интерес к выполнению деятельности»¹. Более детальный список содержит не только теоре-

¹ Arnold J., Cooper C.L. Robertson I.T. Work sociology: understanding human behaviour in the workplace. L., 1998.

тические знания, но и проверку практических навыков. Молодой специалист в процессе адаптации должен приспособиться к этим требованиям. Чем меньше расхождение между требованиями предъявляемыми социоприродной средой, системой образования и личностными качествами молодого специалиста, тем успешнее пройдет процесс его адаптации.

Осознание молодыми специалистами характера своей профессии во многом проявляется и коррелирует с их пониманием основных целей образования в современном обществе. Молодым специалистам, было предложено определить, каковы основные цели современного образования? 56% респондентов отметило создание предпосылок для дальнейшего профессионального роста, 53% – помощь учащимся в раскрытии и реализации их способностей и склонностей, 53% – воспитание самостоятельных, критически мыслящих инициативных людей, 45% – развитие информационной культуры, умения работать с информацией, 43% – формирование коммуникативных качеств, умения общаться, 30% – развитие качеств делового человека, 29% – подготовку к обучению в профильном вузе, 29% – воспитание здоровых людей, умеющих вести здоровый образ жизни, 26% – усвоение минимума профессиональных знаний, 25% – развитие гражданских и нравственных качеств, чувства патриотизма, 15% – воспитание способности воспринимать ценности культуры, искусства, 13% – формирование бережного отношения к окружающей среде, 4% – подготовку людей, знающих и уважающих законы.

Для молодых специалистов начала XXI в. характерны приоритеты, связанные с профессиональным развитием учащихся, формированием их самостоятельности, коммуникативности (именно тех качеств, которых по результатам исследования не достаёт самим молодым специалистам). Особенность нашего времени – это возрастающее значение *развития у учащихся информационной культуры*. Стереотип начала 1990-х гг., что система образования должна не воспитывать, а учить, постепенно теряет свою силу. Эта тенденция и очень серьёзная проблема нашего времени. Исследование показывает, что большинство молодых специалисты определяют цели образования, как лично ориентированные. Это означает, с одной стороны, понимание и осознание молодыми специалистами требований к целям современного образования и к самим педагогам и неготовности (по результатам исследования) отвечать этим требованиям.

Хотя в школах постоянно растёт нехватка кадров (из-за низкой заработной платы) требования к молодому специалисту при приёме на работу не понизились, как можно было бы предположить, они соответствуют общей тенденции. В современных условиях развития и преобразования системы образования сама адаптация молодого специалиста принимает несколько иной характер. Рассматривая процесс социальной адаптации, А. Кристоф выделял три фазы¹ (с этим выразили согласие 67% респондентов).

Первая фаза протекает до приёма на определённое место работы в систему образования. Она связана с некоторыми аспектами правового регулирования приёма на работу, начиная с выполнения определённого условия о приобретении профессионального образования и кончая включением в практическую деятельность. Хорошее образование может стать, едва ли не первой жизненной потребностью. «Здесь стимулом к развитию образовательной потребности является само образование, его новое высокое качество»².

Следующая фаза отражает ценности, помогающие новичку адаптироваться к реальным условиям организации.

Третья фаза проявляется в способностях молодого специалиста впитывать культуру организации, принимать рабочие установки, усваивать их и адаптироваться в организации, в данном случае в средне образовательной школе.

Анализ упомянутых фаз приводит к мысли, что социальная адаптация в современном её понимании оценивается, скорее всего, как односторонний процесс приспособления личности молодого специалиста к окружающей его социальной среде. Экономические условия и со-

¹ Kristof A.L. Person-organization fit: An integrate dre view of its conceptualisations, measurement and implications // Personnel Sociology, Spring. 1996. P.49.

² Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: учебное пособие. М., 2005, С. 179.

временные технологии диктуют свои требования. Возможно, в этом отношении прав американский психолог Р. Стернберг, который приравнивает практический интеллект к социальной адаптации как умение выжить в трудных ситуациях¹.

Итак, процесс социальной адаптации молодых специалистов в системе образования характеризуется способностями молодых специалистов к выполнению данного вида педагогической деятельности, присвоением ими общественных отношений, раскрывающихся в их практически преобразующей деятельности, их социальной активности. Условием прохождения социальной адаптации молодым специалистами в системе образования являются взаимобмен педагогической информацией. О социально-профессиональном потенциале молодого специалиста следует судить по выраженности у него педагогических способностей, по тому, в какой мере нуждаются в нём ученики, их родители, коллеги, администрация. В процессе социальной адаптации молодого специалиста происходит развитие его личности путём качественных изменений, ведущих к новому уровню ее целостности. Оно предполагает изменение мировоззрения личности педагога, преобразование сложившихся установок, ориентаций, потребностей, интересов, мотивов поведения под влиянием изменяющихся общественных отношений, присваиваемых личностью.

В процессе социальной адаптации молодой специалист постоянно сталкивается с адаптивными барьерами, от преодоления, которых зависит, как в дальнейшем будет складываться его педагогическая деятельность. Признание этого факта, во-первых имеет не только теоретический смысл как основание научной концепции индивидуального развития личности молодого специалиста, но и практическое значение в качестве методологического признака дальнейшего объяснения и преобразования его педагогической деятельности. А, во-вторых, на этой основе необходимо осуществить переход от простой констатации данного факта к познанию тончайших, нередко действующих исподволь механизмов процесса социальной адаптации, значительно отличающихся друг от друга по уровню, того, что именно вызывает трудности у молодого специалиста в системе образования.

Адаптивные барьеры для каждого педагога сугубо индивидуальны, их значение может изменяться в процессе социальной адаптации. По мнению респондентов, основными барьерами, тормозящими процесс социальной адаптации являются: «эмоционально-психологический» (58%), «возрастной барьер» (46%), «ситуативный» (включающий наибольшее количество переменных, непосредственно влияющих на приспособительные процессы в социальной среде) (33%), «мировоззренческий» (21%), «знаковый» (15%), «режимный» (15%), «временной» (14%), «тезаурусный» (6%), «контрасуггестивный» (1%). Возникновение «эмоционально-психологического» и «возрастного» барьеров возникает из-за «внутренней неуверенности молодых специалистов», неумения быстро реагировать на постоянную смену педагогических ситуаций. Чего же не хватает молодым специалистам, чтобы чувствовать себя уверенно в системе образования и успешно проходить процесс социальной адаптации?

Таблица 4

Чего молодым специалистам недостаёт, чтобы чувствовать себя уверенно в системе образования (в % к числу опрошенных)

Ранг	Вариант	%
1	Умение общаться с людьми	68
2	Методической подготовки	66
3	Знаний по предмету	43
4	Уверенности в своих силах	40
5	Умения поддерживать дисциплину в классе	37
6	Общей культуры	15

Опять коммуникативный фактор стоит на переднем плане, что уже не раз подтверждалось результатами нашего исследования: 7 из каждых 10 молодых педагогов адаптивным барьером служит неумение общаться; 2 из каждых 3 – не хватает методической подготовки.

Примечательны и оценки того, что представляет наибольшие трудности в педагогической деятельности. Если выделить молодых педагогов (стаж до 1 года), то к ним сами респонденты

¹ See: Sternberg R.J. Beyond IQ: triarchic theory of human intelligence. N.Y., 1985.

ты отнесли совершенствование методик преподавания и использование новых педтехнологий (91% – в сравнении с учителями, чей стаж более 2 лет – 23%), воспитательную работу (91% и 25% соответственно), общение с родителями (83% и 21%) и с учащимися во внеучебное время (83% и 19%), взаимодействие с администрацией (75% и 9%) и коллегами (33% и 4%). И, напротив, молодые коллеги имеют определенное преимущество в информационном плане: они, по их самооценкам, не испытывают особых трудностей в развитии интереса учащихся к учебе, освоении общекультурной информации, в отличие от педагогов со стажем (более трети которых отметили серьезные трудности по этим параметрам).

Своеобразный критерий адаптации – удовлетворенность (или – неудовлетворенность) молодых педагогов работой и профессией:

Таблица 5

Что наиболее не удовлетворяет молодых специалистов в работе и профессии
(в % к числу опрошенных)

Ранг	Вариант	%
1	Низкий социальный престиж образования	87
2	Низкий заработок, доход	75
3	Нет взаимопонимания с родителями учеников	66
4	Нет взаимопонимания с учениками	63
5	Излишняя регламентация учительского труда	61
6	Необеспеченность работы современными Т.С.О	47
7	Постоянное изменение содержания образования, программ, планов	46
8	Ограничен доступ к социально-культурной информации, книгам, периодике	43
9	Школа перестала быть основным источником информации	40
10	Ограниченность мер дисциплинарного воздействия на учеников	27
10	Конфликты и склоки в педагогических коллективах	27
11	Авторитарный стиль работы с администрацией	25
12	Большие нервно-психологические перегрузки	15
13	Нерешённость многих социально-бытовых проблем	14
14	Усталость от новшеств, экспериментов, очередных «опытов»	12
15	Сохранения в школе формализма, рутины нет условий для творчества	8

Как видим, основными причинами выступают низкий социальный престиж образования и низкий заработок. Повышение престижа личности учителя зависит от уровня его заработной платы. Престиж личности учителя многие респонденты соотносят даже не с общественным престижем педагогической профессии, хотя это упоминается, а со степенью уважения к молодому специалисту со стороны окружающих (администрация, коллеги, учащиеся и их родители). Творческая работа (каковой должна быть педагогическая деятельность) несовместима с отсутствием возможностей быть самостоятельными, инициативными. Благоприятный социально-психологический микроклимат, творческая обстановка в коллективе – важный стимул интеллектуальной активности учителя.

Работая над выявлением факторов и проблем социальной адаптации молодых педагогов (а их не мало), прежде всего, важно определить место и роль социальной адаптации молодого специалиста в системе образования и в обществе в целом. С этой точки зрения, личностные аспекты социальной адаптации молодого специалиста в системе образования, логично рассматривать как самореализацию, самообразование, самоопределение. Проблематика социальной адаптации молодых специалистов в системе образования сближает социологию с педагогикой, психологией и менеджментом, что само по себе является весьма значительным позитивным фактором. С какой бы точки зрения ни рассматривались проблемы возникающие у молодых специалистов в процессе социальной адаптации, необходимо помнить, что их решение возможно только на междисциплинарном уровне.

Матвеева Н.А., д.с.н., проф.,

Алтайская государственная педагогическая академия (Барнаул)

Осинов А.М., д.с.н., проф.,

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (Новгород)

Социология образования в России в начале XXI века

Сегодня положение социологии образования в академическом и вузовском пространстве России зависит от того, останется ли она, как ныне, «чистой наукой», лишь более или менее удачно манипулирующей информацией по отдельным социальным проблемам образования, местом для «приятных встреч» весьма узкого круга специалистов. Нынешняя динамика отрасли, несмотря на локальные всплески концепций и эмпирических работ, не говорит о ее общем подъеме, и это не может не тревожить. В таком виде у социологии образования, скорее всего, плачевная перспектива, она исчезает из учебных планов даже в насыщенной исследованиями атмосфере (как в Новгородском госуниверситете). Альтернатива – в постепенном обретении этой отраслью свойств развитой и непрерывно развивающейся социальной технологии, опирающейся на интегрированную и достаточно масштабную теорию. Социология образования станет востребованной, если к ней будут обращаться не только студенты по принуждению или любознательности, но систематически – практики, менеджеры, политики для ориентации в собственных областях и выработки решений. Что же для этого нужно?

Авторы этой статьи неоднократно критически анализировали состояние российской социологии образования¹. Мы считаем необходимой взыскательную и конструктивную теоретическую рефлексию процессов в отрасли. Замыкание в нейтральных оценках лишь «убаюкивает» концептуальное мышление, замалчивает реальные трудности в отрасли и не способствует ее движению вперед. В нашей социологии образования, конечно, нужна инвентаризация достижений, но более важен разбор негативных тенденций и барьеров в ее развитии, ведь именно критический фон во многом и предопределял успех отрасли за рубежом. Выводы о состоянии отрасли, сделанные нами ранее, не были оспорены в литературе. Попытаемся детализировать их в контексте теоретического развития самой социологии и социальной практики в российском образовании. Данная статья, развивая прежние оценки, одновременно является попыткой обзора новых процессов в отрасли в первом десятилетии XXI в. В начале нового века российской социологии образования по-прежнему присущи такие черты, как:

- дефицит теоретических работ, содержащих внутриотраслевую критику;
- ограниченность большинства исследований эмпирической информацией в отрыве от методологических основ и концептуальной интерпретации;
- недостаточная интеграция отрасли: слабая сопоставимость исследований и их тематическая фрагментарность, отсюда – редкость теоретического анализа и обобщения, распад на слабосвязанные подотраслевые течения;
- незначительное количество теоретических обзоров отрасли, которые бы способствовали ее организации и развитию;
- малочисленность исследований проблем образования, ориентирующих на выход из социально-экономического и духовного кризиса в стране;
- размытость категориального аппарата отрасли;
- перевес периферийных исследовательских проблем над центральными, методологически и концептуально важными.

Названные выше черты связаны, конечно, с трудностями возрождения социологии образования в нашей стране и недостаточной теоретической подготовкой многих исследователей, но столь общее объяснение вряд ли поможет исправлению ситуации. Ранее мы обращали внимание на три взаимосвязанных аспекта, от которых зависит динамика и общая эффективность российской социологии образования: методологический контекст исследований, концептуальное развитие отрасли, практическую отдачу исследований². Чтобы понять, идет ли «работа над ошибками» в отрасли к началу 2010-х гг., вкратце «пройдем по следам» прежних оценок, детализируя их в соответствии с новыми условиями.

¹ Григорьев С.И. Матвеева Н.А. Неклассическая социология образования в начале XXI века. Барнаул, 2000. Осипов А.М., Тумалев В.В. Социология образования в России: проблемы развития и перспективы // Социс. 2004. № 7. С. 19–27.

² Осипов А.М., Тумалев В.В. Социология образования в России: проблемы развития и перспективы // Социс. 2004. № 7. С. 19–27.

Методологический контекст исследований образования по-прежнему заслуживает особого внимания. Крайне редки работы, в которых авторы следуют классическим правилам научной культуры – изначально идентифицировать себя в теоретическом пространстве отрасли, увязывать любую выдвигаемую проблему со степенью разработанности в науке, обосновывать подход к решению проблемы с научно-методическим анализом прежнего опыта ее изучения, стремиться к сопоставимости данных и выводов.

Описание всевозможных опросов, проводимых в школах и вузах – а пока именно так выглядит немало текстов под брендом социологии образования, – еще не значит принадлежности к ней. Пример этому – содержание многих сообщений в одноименных секциях социологических форумов в России (статистический анализ их тематики приводился¹. Предметное содержание значительной части публикаций в единственном одноименном журнале (кстати, из рекомендованного ВАК РФ списка), по нашему мнению, выходит за рамки социологии образования. Такие примеры говорят о необходимости более четкой координации и профессиональной компетенции в социологии образования – вопросе, который ставился и на страницах центральной научной печати². Преодоление этой ситуации связано с более ответственной позицией лидеров отрасли – редакторов изданий и руководителей научных форумов.

Остаточная зависимость российской социологии образования от педагогики, особенно в вопросах терминологии, замыкания в процессуальном подходе и в ценностной проблематике, отмечалась и ранее³. При сохранении этой зависимости социально-системные качества образования и критерии его эффективности вообще не поддаются изучению. Фрагментарность основной массы исследований не позволяет социологам получить такие результаты, которые бы характеризовали систему образования в целом и были услышаны менеджерами и политиками от образования.

В социологии образования уже не первое десятилетие идет процесс формирования и развития внутриотраслевых направлений. Их спектр отчасти повторяет путь, пройденный зарубежной социологией образования. Однако это развитие, к сожалению, неравномерно. В силу более высокой активности и организованности определенных научных сообществ и, вероятно, наличия особых стимулов большее продвижение в плане эмпирической базы и теоретического развития достигнуто в гендерных аспектах образования. Что же касается многих внутриотраслевых направлений социологии образования, то в них часто недостает теоретического ядра, интегрирующих концепций, впрочем, как и финансовой поддержки. Преодоление известного отставания российских исследований в теоретических аспектах может быть отчасти ускорено благодаря более детальной интеграции с зарубежной социологией, и это особое направление отрасли заслуживает всяческого поощрения⁴.

По-прежнему один из важнейших потоков эмпирических исследований в отрасли ориентирован на взаимосвязь образования и социальной структуры населения. Его актуальность вследствие рыночной трансформации и глубочайшего социально-экономического расслоения российского общества усилилась и, к счастью, составила предмет серьезных исследований⁵. Они заслуживают развития и скорейшего перевода в плоскость социальной и образовательной политики, в том числе и для противостояния бюрократической риторике в дискуссиях о критериях финансирования школ, мнимой социальной эффективности ЕГЭ и виртуаль-

¹ См.: Современная социология образования : учеб. пособие / отв. ред. А.М. Осипов, В.В. Тумалев. Ростов н/Д., 2005.

² Осипов А.М. Матвеева Н.А., Тумалев В.В. О научной и профессиональной компетенции в социологии образования // Высшее образование в России. 2006. № 6; Осипов А.М. Рецензия на учебное пособие «Введение в социологию образования» Е.Э. Смирновой // Высшее образование в России. 2007. № 6.

³ Осипов А.М. Социология образования: Очерки теории. Ростов н/Д., 2006.

⁴ Матвеева, Н.А. К методологии определения исследовательской проблемы в социологии образования // Вестник Новгородского университета. 2005. № 31. С. 73–79; Наливайко, Н.В. Философия образования. Новосибирск, 2000; Осипов А.М., Тумалев В.В. Социология образования в России: проблемы развития и перспективы // Социс. 2004. № 7. С. 19–27.

⁵ Иванов, С.В. Университет как региональная корпорация // Вестник высшей школы Alma Mater. 2003. № 11; Социальная теория образования: международные обмены / под ред. А.М. Осипова, А.В. Воронцова. Великий Новгород, 2009. Фурсова, В.В. Социология образования: зарубежные парадигмы и теории. Казань, 2006;

ном конкурсе в высшую школу. Наиболее значимый пробел в эмпирических исследованиях образования сохраняется сегодня в проблематике образовательной политики. Даже первые шаги в этом направлении могут создавать «дискомфорт» в бюрократическом самочувствии¹, а уж более основательное погружение социологов в эту тематику наверняка даст новые интересные результаты.

Подытоживая разговор о методологических аспектах, мы считаем важным вновь обратить внимание на проблему предмета социологии образования. К этому подталкивает все шире признаваемая и в России, и в мире ситуация кризиса в социологии. Применительно к этой проблеме уместно использовать термин «предметное поле», имея в виду не размытость его границ, а масштабность и многообразие подходов к социологическому анализу образования. С учетом дискуссий 1970–2000-х гг. в отечественной и зарубежной науке можно утверждать, что решение этой проблемы состоит в интеграции двух главных социологических аспектов изучения образования – как социального института и как специфической социальной системы. Концептуальное развитие социологии образования должно рассматриваться в контексте ее предмета и вытекающих из него основных теоретических конструкций. Образование – социальный институт с рядом функций в отношении общества, всех сфер общественной жизни и уровней социальной организации. По этому поводу Л.Я. Рубина отмечала: «я поддерживаю институциональный подход, но считаю, что им не следует ограничиваться. Образование – это социальный институт, и сложная система, и формальная организация, и особый вид деятельности, и социальная ценность для личности и общества»². Понять институциональные свойства образования нельзя без того, чтобы вскрыть его внутреннюю структуру, возникающие в нем социальные отношения, связи и процессы. В конце концов, функции образования и осуществляются не иначе как результат социальных взаимодействий, действия социальных организаций и конкретных ролевых структур, и все это указывает на важность понимания социальных субъектов в сфере образования.

Акценты на разных социальных аспектах образования правомерны и необходимы, они обозначают центральную проблему конкретного исследования и поддерживают тематическое разнообразие в науке, но при этом важно сохранять теоретическую связь с базовыми концепциями социологии образования, что и обеспечивает интеграцию и целостность отрасли. В современной отечественной социологии образования центром, обеспечивающим предметное единство отрасли, являются научные представления о структуре и функциях социального института образования, а также о социальных отношениях субъектов образования, характеризующих состояние и развитие этой социальной системы. Центральное положение этих проблем в отрасли совершенно не случайно: соответствующие концепции не только обеспечивают ее интеграцию, но и усиливают эвристический потенциал любых специальных социологических исследований образования.

Институциональный анализ образования имеет в отечественной социологии определенные традиции. В работах В.В. Гаврилюк, В.Я. Нечаева, В.И. Добренкова рассматривается социальный институт образования, прежде всего, с позиции многообразия ступеней образования, обеспечения преемственности различных уровней образования. В словаре-справочнике «Тезаурус социологии» в описании социологии образования как специальной социологической теории акцент сделан на структуре социального института³. Многие авторы выделяют дошкольное, среднее, начальное профессиональное, среднее специальное, высшее образование, рассматривают феномены послевузовского, непрерывного, второго высшего образования. Нельзя не отметить удобство структурного анализа образования, позволяющего четко очертить эмпирический объект исследования (ступень образования, учебное заведение). Но удобство не должно заслонять того факта, что наряду с формальным образованием действуют разнообразные неформальные (но от того не менее целенаправленные или менее влиятельные) образовательные системы, и эта проблематика еще ждет своих исследователей.

¹ Иванова В.А. Зарубежная социология образования. Великий Новгород, 2008. С. 3–9.

² Социология образования перед новыми проблемами. М., Омск, 2003. С. 73.

³ Тезаурус социологии: Тематический словарь-справочник / под ред. Ж.Т. Тошенко. М., 2009.

В работах Ф.Р. Филиппова, Г.Е. Зборовского, Е.А. Шуклиной подчеркивалось, что центральную проблематику отрасли составляют функции образования в обществе, особенности социальной организации образования, социальные взаимодействия в образовательной сфере¹. Функциональный анализ образования не просто определяет фундамент и архитектуру отрасли, но и программирует ее развитие. Последовательно и развернуто центральная проблематика образования в контексте его институциональных функций, их соотношения с социальными заказами, ожиданиями и задачами образования представлена А.М. Осиповым². Можно считать в целом решенными проблемы определения понятия «функция образования», критериев выделения функций и описания их содержания, взаимосвязей между собой и с функциями других социальных институтов. Функции выражают социально-исторические универсалии института образования, объективно детерминируют его структуру и не сводятся к конкретным задачам или социальным заказам. Социальные заказы накладывают свой отпечаток на организационную структуру, технологию или содержание образования в той мере, в какой они фиксируют, «улавливают» социальную роль образования и связывают ее с интересами соответствующих социальных групп и организаций. Четкое соподчинение функций, задач и социального заказа на образование позволяет перевести целеполагание в этой сфере из области спонтанных социальных взаимодействий и ведомственных споров в плоскость научного анализа.

Для полной реализации теоретического и практического потенциала отрасли требует своего решения и вопрос о миссии, роли, значении образования в развитии общества. И в данном случае в рамках институционального анализа не удержаться. С функциональной моделью образования тесно связано понимание его социально-системного характера, которое получает все большее распространение в отечественной социологии. Примечательно, что гуманистическая и системообразующая роль образования, его значимость для устойчивого развития общества и воспроизводства всех его сфер стала подчеркиваться исследователями с разными мировоззренческими, идеологическими позициями, научными интересами и жизненным опытом. На универсальность духовных констант в воспроизводстве образования указывает С.А. Шаронова. Фундаментальное значение образования для прогрессивного развития общества отстаивает в своих трудах В.Н. Турченко. А.И. Субетто рассматривает образование как важнейший источник и элемент управляемой социоприродной эволюции³. Огромное теоретико-методологическое значение для системного понимания устойчивого развития образования имеют труды новосибирской школы философии образования, связанные с Н.В. Наливайко⁴. Получает распространение синергетическая парадигма образования, раскрывающая проблемы нелинейного развития этой социальной системы, ее открытости и самоорганизации⁵.

Необходимость осмысления нарастающих в обществе инновационных социальных процессов, сохранения основ существования цивилизации и жизнедеятельности отдельного человека привела к разработке системно-субъектного подхода в социологии образования, в рамках которого образование рассматривается как открытая социальная система, сущностью которой является взаимодействие социальных субъектов (личности, социальных общностей, общества в целом) с целью развития и реализации социальных качеств человека. В систематизированном виде этот подход представлен в работах С.И. Григорьева и Н.А. Матвеевой, где социология образования позиционируется как теория среднего ранга неклассической социологии, как отрасль социологического витализма. В контексте виталистской социологии образование рассматривается как открытая социальная система, содержанием которой явля-

¹ Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: учеб. пособие. М., 2005; Филиппов, Ф.Р. Социология образования. М., 1980.

² Осипов А.М. Социология образования: Очерки теории. Ростов н/Д., 2006.

³ Шаронова, С.А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства общества. М., 2004. Турченко, В.Н. Фундаментальные основы современного социологического знания. Барнаул, Новосибирск, 2004; Субетто, А.И. Сочинения: в 13 т. Т. 6. Ноосферизм. СПб., Кострома, 2008.

⁴ Наливайко Н.В. Философия образования. Новосибирск, 2000.

⁵ Синергетическая парадигма. Синергетика образования/ отв. ред. В.Г. Буданов. М., 2007.

ются отношения владения, пользования, распоряжения, а также присвоения, потребления и распределения, возникающие между социальными субъектами в процессе передачи устойчивых форм социального опыта и формирования умений личности создавать новый социальный опыт с целью развития и реализации своих жизненных сил. Под жизненными силами понимается совокупность физических, психических, духовных и социальных детерминант, обеспечивающих способность человека к жизнедеятельности, воспроизводству своей жизни. В рамках концепции жизненных сил человека и общества образование характеризуется как целостная трехкомпонентная социальная система. Образование рассматривается как социальная деятельность, как социальный институт, как ценность. Очевидно, что системно-субъектный подход не противоречит традиционному институциональному анализу проблем образования, а, наоборот, созвучен ему. Иное дело, что сместились акценты в детерминантах. Институциональный анализ предполагает доминирование структуры образования, обуславливающей образовательные потребности и поведение человека. Системно-субъектный подход акцентирует внимание на значимости обратной связи – активности социального субъекта в использовании возможностей института образования для преобразования себя и общества.

Методологические принципы виталистской социологии образования позволили продвигаться дальше в поиске социальных механизмов его устойчивого развития в современных условиях. Результаты научного поиска оформились в теорию социальной инерции образования, акцентирующей внимание на позитивных функциях инерционных процессов в этой социальной системе. Инерция анализируется как закономерное свойство социальной системы устойчиво функционировать и поступательно развиваться, упорядочивая прямые воздействия внешней среды и сохраняя свою целостность за счет воспроизводства функций, структуры, потенциала и форм взаимодействия социальных субъектов как элементов данной системы. Сохранение инерции образования является важнейшим социальным механизмом воспроизводства традиционной культуры в самом широком смысле этого понятия и вследствие этого рассматривается автором как необходимое условие существования общества.

Важно заметить, что рост значимости образования как неотъемлемого элемента духовной жизни и необходимость замедленного темпа его развития описывают практически в тех же терминах и представители институционального подхода. Составители «Тезауруса социологии» отмечают: «В отличие от ускоряющейся и нестабильной повседневности духовная жизнь выступает как пространство большей стабильности, ... как способ достижения относительной независимости субъектов социальной жизни от суетности жизни»¹.

Таким образом, в первом десятилетии XXI в. «круг» предметного поля отечественной социологии образования «замкнулся». Понятия «жизнь», «социальный субъект образования», «воспроизводство системы», «устойчивое функционирование и развитие социального института образования» образуют интегративную основу теоретической социологии образования, отвечающей вызовам современности. Не имеет смысла утверждать, что какой-либо из вышеозначенных подходов к предметному полю социологии образования лучше. Структурно-функциональный и системно-субъектный подходы не противоречат друг другу в главном – рассмотрении образования с позиции культуроцентричности и антропоцентричности системы, что не исключает возможность рационального познания и общественного воздействия на социальную организацию и содержание образования.

В такое интегративное представление о предмете отрасли вписываются любые социальные проблемы образования. Оно позволяет определить место конкретной проблемы в едином предметном поле и ответить на вопрос, относится ли она к стержневой, периферийной области или лежит в междисциплинарной зоне. Опыт составления алгоритма поиска исследовательской проблемы, исходя из интегративного представления о предмете социологии образования, в отечественной социологической науке уже есть².

¹ Тезаурус социологии: Тематический словарь-справочник /под ред. Ж.Т. Тощенко. М., 2009. С.357.

² Матвеева, Н.А. К методологии определения исследовательской проблемы в социологии образования // Вестник Новгородского университета. 2005. № 31. С. 73–79.

Непротиворечивое понимание предмета социологии образования отечественными исследователями обеспечивает преемственность и органичное развитие отрасли в составе социологической науки, четкие связи со смежными отраслями социологии и другими социальными науками. «Дело за малым» – трансляцией предмета теоретической социологии образования в сохраненном по смыслу виде в программы прикладных социологических исследований. Интеграция теоретической и прикладной социологии образования в России остается актуальной задачей развития отрасли.

*Меренков А.В., д.ф.н., проф., Сивкова Н.И., к.с.н., доц.
УрГУ имени А.М. Горького*

Содержание ориентаций и установок учащихся старших классов на получение высшего образования

В начале 2009 г. кафедрой прикладной социологии Уральского государственного университета было проведено исследование, направленное на изучение ориентаций учащихся 10 и 11 классов на получение высшего образования. Как известно, с начала 1990-х гг. возникло и утвердилось в общественном мнении представление, что каждый выпускник школы должен получить высшее образование. Считается, что только его наличие дает возможность достигнуть каких-либо успехов во взрослой жизни. При этом перестали обращать внимание на наличие того уровня знаний, который позволяет успешно учиться в вузе, склонности к определенной профессии. Утверждению этого мнения способствовало то, что возникла возможность учиться в вузе на платной основе.

Государственное высшее учебное заведение стало заинтересованным в том, чтобы учить любого выпускника школы. Пока никто не сумел опровергнуть мнение о влиянии природных склонностей, а также определенного уровня школьных знаний, на подготовку действительно высококвалифицированного специалиста. Но само государство из-за выгодного кому-то копирования западной модели высшего образования, поставило вуз в положение субъекта, вынужденного в равной мере учить тех, кто готов и хочет получить качественное образование, и других, не имеющих для этого достаточного уровня общей подготовки и соответствующих природных склонностей. Следовательно, было фактически признано, что главным результатом учебы является не подготовленный на высоком уровне специалист, а человек, имеющий диплом о высшем образовании¹.

Данная ориентация формируется в первую очередь в семье, средствами массовой информации, самими работодателями, которые часто принимают на работу людей, не имеют какой-либо специальной подготовки по профилю работы, но у них есть диплом о высшем образовании. Только некоторые городские школьники, показывающие крайне низкие результаты учебы, и не имеющие родителей, способных оплатить учебу в вузе, не ориентируются на получение высшего образования.

Таблица 1
Ориентации на получение высшего образования в зависимости от типа учебного заведения (в%)

Планы после школы	Десятый класс			Одиннадцатый класс		
	Общеобразовательная школа	Лицей	Гимназия	Общеобразовательная школа	Лицей	Гимназия
Поступать в вуз на дневную форму обучения	89,6	94,7	94,7	93,3	96,1	98,4
Поступать в вуз на заочную форму обучения	11,9	3,1	6,1	1,7	2,3	0
Поступать в техникум (колледж)	3,0	3,1	0,8	5	3,1	2,4
Работать	6	16,8	16	18	14	11

¹ Об опасности ситуации, когда дипломы будут не столько говорить о качестве образования, учебных достижениях своих обладателей, сколько об их социальных привилегиях, писал еще 30 лет назад американский социолог Р.Коллинз в книге «Общество дипломов» (Collins R. The Credential Society. N.Y., 1978).

Данные исследования показывают, что, во-первых, почти все учащиеся статусных образовательных учреждений уже в 10 классе ориентированы на получение высшего образования. В 11 классе их доля возрастает. При этом в гимназиях их доля несколько выше по причине того, что в этих учебных заведениях в большем объеме преподают предметы гуманитарного цикла. В настоящее время, как известно, выше конкурс на факультеты не технического профиля, а гуманитарного. Престиж специалистов, работающих с техникой, природными объектами, к сожалению, ниже тех, кто занимается управлением, торговлей, политикой, экономикой, преподаванием и т.п. Также следует отметить, что на заочную форму обучения ориентированы единицы выпускников. Поэтому учатся на заочном отделении в основном те, кто не сумел поступить на дневное. Заметно желание каждого седьмого опрошенного работать после окончания школы. В то же время эти же люди хотят учиться на очной форме обучения. Следовательно, существует у многих школьников потребность в приобретении материальной независимости от родителей. С одной стороны, такое стремление весьма похвально. С другой, – успешно сочетать учебу и работу на первых курсах вуза сложно. У многих работающих студентов сразу снижается качество учебы. Нужно предлагать студентам первых курсов какие-то особые способы сочетания учебы с работой.

Данные показывают, что ведущими ценностями высшего образования являются:

1. *Возможность получения желаемой профессии.* Она почти не меняется при переходе к учебе в 11 классе. Только учащиеся лицеев оказываются в наиболее затруднительном положении при определении подходящих для них профессий. Это указывает на наличие острых проблем с организацией профильного обучения в лицеях. Но каковы причины того, что только высшее образование позволяет удовлетворить эту потребность? Почему отсутствует потребность быть токарем, слесарем, крановщиком и т.п.? Причина в том, что во всех школах, включая обычные, практически никто не разъясняет учащимся ценность рабочих профессий. Считается чуть ли не оскорблением старшеклассников и их родителей разговор о значимости и склонности значительной части обучающихся к рабочим профессиям. Мода на высшее образование затмевает разум и родителей, и их детей. При этом часть взрослых скрывает, что, имея высшее образование, они весьма неплохо зарабатывают физическим трудом. Каменщики получают больше многих врачей, учителей и т.д.

2. Следующей ценностью является *возможность продвижения по карьерной лестнице.* Более 60% обязательно хотят стать начальниками. Как будто бы школа занимается только воспитанием карьеристов. Но причина заключается в том, что получение должности начальника прямо связывается в сознании учащихся с увеличением зарплаты. Если бы эти планы реализовались, то половина страны составляли начальники. Кем бы они управляли? Подобная ориентация указывает на отсутствие продуманной профориентационной работы в школах. Ни учителя, ни преподаватели вузов не побуждают учащихся оценить реальные склонности к приобретению тех или иных профессий, требующих соответствующий уровень образования. Никто не разъясняет и вопросы обеспечения карьерного роста. В итоге, сознание старшеклассников носит мифологический характер.

3. Следующей ценностью выступает *возможность широкого выбора профессий при трудоустройстве.* Удивительно то, что высшее образование, давая определенную профессию, рассматривается учащимися как то, которое позволяет работать по широкому кругу профессий. Человек, ничего не зная о многих профессиях, может справляться с предъявляемыми ими требованиями, имея представления только по какой-то конкретной специальности. Например, имея диплом металлургического факультета, продавать мебель, продукты питания, руководить отделом снабжения холодильным оборудованием и т.п. Самое главное – диплом позволяет стать *начальником* какого-либо отдела, организации. Такая ценность диплома о высшем образовании ведет к тому, что часть выпускников выбирают вуз, факультет в зависимости от *легкости* поступления, а не наличия каких-то склонностей к определенной трудовой деятельности. Может быть, в этом одна из причин того, что в России существует острый дефицит настоящих профессионалов во многих организациях. Трудно найти адекватную замену тем, кто по возрасту уходит из сферы общественного производства. Возникает про-

блема такой организации работы вуза со школьниками, чтобы быстрее исчезали иллюзии по поводу некой универсальности высшего профессионального образования. Если человек работает после вуза по другой специальности, то ему нужно пройти серьезную переподготовку.

4. Только на четвертом месте стоит *ценность реализации задатков и способностей*. Это не удивительно, так как школа, даже в условиях введения профильного обучения не выявляет реальных склонности учащихся к определенной профессии. Особенно это ощущают учащиеся 11 класса обычных школ: среди них на 10% уменьшается по сравнению с 10 классом доля тех, кто поступает в вуз в целях реализации выявленных способностей. Среди данной группы абитуриентов больше всего тех, кто учится ради диплома, а не для того, чтобы стать профессионалом в определенном деле. Лучше всего обстоит дело с выявлением каких-то способностей учащихся в гимназиях.

5. Понятна ценность высшего образования, связанная с *желанием заниматься более квалифицированным трудом*. Однако и труд рабочего на современном производстве требует большого объема знаний и зрелых навыков. Этого учителя учащимся также не разъясняют. Сохраняется еще один миф о том, что труд современного рабочего будто бы не требует высокой квалификации, а менеджер по продажам (обычный продавец) занимается высококвалифицированным трудом, имея, например, педагогическое образование.

6. Верно отмечается значительной частью опрошенных то, что ценность высшего образования заключается в *повышении статуса личности*. Так было в прошлом, когда весьма незначительная часть выпускников шла учиться в вуз. В настоящее время специалистов с высшим образованием стало столько, что их статус должен бы понижаться. Но эту ценность отмечают в первую очередь учащиеся лицеев и в меньшей степени учащиеся обычных школ.

7. Связывают высшее образование с *возможностью повысить свою общую культуру* преимущественно учащиеся гимназий. В наименьшей степени – учащиеся обычных школ. При работе с ними надо бы особо подчеркивать значимость вуза как учреждения, ориентирующего человека на постоянное развитие культуры труда, общения, познания окружающего мира.

В целом, следует отметить, что в школах пока отсутствует целостная система формирования обоснованных представлений о ценности высшего образования.

С точки зрения ориентаций на *ценности высшего образования* можно выделить три группы учащихся. Условно мы обозначили их как «*карьерно-статусные*» – 46,3%, «*лично-статусные*» – 25,8% и «*карьерно- профессиональные*» – 27,9%.

Таблица 2

**Содержание ценности высшего образования у разных групп
(в % к числу ответивших)**

	Карьерно-статусные	Личностно-статусные	Карьерно - профессиональные
Возможность получить желаемую профессию	76,1	67,1	42,9
Возможность развить свои способности, склонности	48,6	93,7	,0
Возможность иметь широкий выбор профессий при трудоустройстве	45,7	31,6	35,2
Необходимость: как условие при трудоустройстве	26,4	18,4	27,6
Возможность заниматься более высококвалифицированным трудом	50,0	30,4	16,8
Престижность наличия высшего образования	68,2	1,3	5,1
Возможность сделать карьеру	77,1	48,7	51,5
Возможность занять более высокий социальный статус	71,8	10,1	13,8
Возможность заниматься наукой	8,2	20,3	0
Желание обладать более высоким уровнем культуры	38,6	53,8	6,6

Первая группа – карьерно-статусные. Эта группа является наиболее распространенной. В нее входят около *половины опрошенных учащихся*. Среди учащихся данной группы *наивысшей ценностью образования* выступает возможность сделать очень успешную карьеру,

получив желаемую профессию. При этом для данной группы важно приобрести высокий социальный статус, заниматься более высококвалифицированным трудом. Выделяет эту группу то, что выбираемый для обучения вуз должен быть *престижным*.

Вторая группа – личностно-ориентированные. В данную группу входят примерно 25% учащихся. Ее составляют учащиеся, для которых наиболее значимо при получении высшего образования развить и реализовать свои способности, получить при этом желаемую профессию, а также обладать более высоким уровнем культуры. Именно эта группа более ориентирована на научную деятельность. У представителей этой группы в меньшей степени выражены карьерные и престижно-статусные ценности высшего образования.

Третья группа – карьерно-профессиональные. В данную группу входят примерно 28% учащихся. Представители данной группы в совокупности выделяют меньше ценностей высшего образования. Чувствуется своеобразная «узость» в понимании тех возможностей, которое оно предоставляет личности. В эту группу входят те учащиеся, для которых высшее образование – это, прежде всего, получение престижной профессии. По окончании обучения важно иметь разнообразный выбор знаний и умений для успешного трудоустройства и, соответственно, возможности сделать карьеру. Какие-либо личностные ценности в восприятии высшего образования у данной группы отсутствуют. Высшее образование они практически не связывают с собственным личностным развитием.

Наше исследование показало, что в *обычных общеобразовательных школах* наиболее распространена «*карьерно-профессиональная*» группа учащихся, а в *лицеях и гимназиях* – «*карьерно-статусная*». Наиболее ценная для рынка труда и образования личностно-статусная группа составляет во всех типах школ не более 20-25%. При этом, численность данной группы несколько снижается к 11 классу. Это указывает на то, что современное общественное мнение считает успешными людьми не тех, кто умело реализует свои способности в конкретном виде профессиональной деятельности, а продвигается по карьерной лестнице иными способами: умением понравиться начальству, демонстрацией своей активности, проявлением организаторских способностей и т.п. Противоречие заключается в том, что именно учащиеся с карьерно-профессиональными ориентациями в большей степени ориентированы на платную форму обучения, т.е. именно за счет них пополняются внебюджетные средства вузов.

Если проанализировать всю совокупность полученных результатов, то получится, что среди всех учащихся доминирующей будет «карьерно-профессиональная» группа.

В исследовании выявились причины, по которым представители выделенными нами групп подадут в определенный вуз свои документы.

Таблица 3

Причины, по которым оставят документы в вузе учащиеся разных групп (в %)

	Карьерно-статусные	Личностно - статусные	Карьерно - профессиональные.
Учиться в данном вузе престижно	55,1	23,5	31,3
Является известным инновационным вузом	16,5	12,1	5,7
Имеется приемлемая стоимость платного обучения	6,3	3,4	6,3
Говорят, в нем легко учиться	3,7	2,7	3,1
Диплом именного этого вуза повышает шансы при трудоустройстве	49,6	32,2	29,7
Дается качественное образование	68,8	71,8	55,7
Смог пройти на бесплатную форму обучения	22,4	19,5	16,7
Имеется привлекательный факультет (будущая специальность)	62,9	66,4	49,0
Имеется хорошая материально-техническая база у вуза	17,3	14,1	10,9
Пользуется авторитетом у руководителей фирм, предприятий	34,6	15,4	17,2
О вузе постоянно говорят в СМИ	8,1	4,0	3,1
Обучение ведут известные ученые	8,8	4,0	4,7
Располагается близко от дома, легко добираться	14,0	10,7	9,9

Наше исследование показало, что у этих групп можно выделить общие и специфические требования к вузу. *Общими требованиями выступают стремление получить качественное образование и наличие желаемой специальности.* Специфика требований к вузу у «карьерно-статусных» заключается в то, что они предъявляют к вузу более высокий набор разнообразных требований, чем остальные. Для них значимым является *престижность* вуза, а также его *авторитет* у работодателей. Для «личностно-статусных» более значимо *качество* образования, а также желаемая специальность. Факторы престижа вуза для них значимы менее.

Исследование позволило ответить на вопрос, связанный с возможным набором на *платную форму* обучения. Получены данные об установках учащихся старших классов на такой вариант получения образования.

Таблица 4

Ориентации старшеклассников на разные формы обучения (в%)

	Десятый			Одиннадцатый		
	Общеобразовательная школа	Лицей	Гимназия	Общеобразовательная школа	Лицей	Гимназия
На бесплатной форме обучения	42,4	36,9	50,4	48,3	59,4	53,7
На платной форме обучения	7,6	7,7	4,6	8,3	7,8	7,3
На платной форме обучения, если не будет возможности учиться	50	55,4	45	43,3	32,8	39

Оказалось, что только около половины опрошенных учащихся 10-х классов верят в наличии у них знаний, необходимых для поступления на бюджетную форму обучения. В 11-м классе эта доля возрастает в наибольшей степени среди учащихся лицеев. Видимо, многие обучающиеся в 10-м классе не имеют четких представлений о том, куда они будут поступать после получения определенного профильного обучения. Оно в настоящее время носит очень обобщенный характер и часто прямо не связано с конкретными специальностями, существующими в вузах. Только к окончанию 11 класса у школьников возникает более четкое представление о том, где они смогут реализовать свои индивидуальные способности. Поэтому следует начинать вести работу по формированию установок на обучение в конкретном вузе с 10 класса. В 11 классе у подростков уже более оформленные представления о своем будущем.

Результаты исследований позволяют получить более полную картину содержания ориентаций и установок учащихся старших классов на высшее образование и организовать совместную работу вузов со школами для приведения их в соответствие с реальными требованиями современной высшей школы.

Меренков А.В. д.ф.н., проф., УРГУ им. А.М. Горького

Основные тенденции развития общего среднего образования в XXI веке

Человечество вступает в новый век, достигнув за последние десятилетия огромных успехов в познании и преобразовании природного мира. Осуществляются значительные изменения в отношениях между странами и народами, различными культурами. Эпоха настороженного отношения друг к другу, периодической конфронтации постепенно уступает место взаимодействию, которое строится на толерантности, умению сохранить все ценное, что накоплено в истории развития малых и больших этносов. Такое движение вызвано не столько сознательным стремлением народов к формированию новых отношений между людьми, сколько является неизбежным следствием современного состояния науки и техники.

Многие тысячелетия познание людьми окружающего мира была направлено на выявление его структуры, устройства отдельных элементов с целью приспособления природы к нуждам человека. Человек не менял сами свойства тех материалов, которые он применял для строительства жилья, производства орудий труда, создания богатой вещной среды. Он

только умело использовал твердость железа, пластичность дерева, сладость винограда и т.д. Если же была бедная почва, отсутствовали полезные ископаемые, то жизнь осложнялась. В этом смысле человек полностью зависел от природных особенностей той местности, в которой проживал. Желая улучшить свое существование, люди вынуждены были бороться за расширение территории. Количество освоенного природного пространства определяло могущество государства. Поэтому требовалось изучение способов создания мощного оружия, организации военного дела, правил поведения с теми, кто мог быть союзником или стать в определенной ситуации противником. Потребность развития не только за счет собственных достижений, но и того, что произведено другими народами, побуждало активно изучать мировую историю, культуру иных стран и континентов. Возникла естественная необходимость знания различных языков, по крайней мере, тех соседей, с которыми велись активные торговые сношения, чьи достижения хотелось перенести на отечественную почву.

Так система взаимодействия человека, прежде всего, с природой, а на этой основе и с себе подобными, формировала совокупность требований, которую общество предъявляло к образованию. Система знаний, которые ученик получал в общеобразовательном учреждении, должна была позволить ему после окончания учебного заведения приобрести навыки и умения конкретным способом преобразовывать природный мир и воспроизводить ту культуру отношений между людьми, которая была создана на определенной материальной базе. Ее неизменность в течение многих веков обеспечивала устойчивость требований к уровню и содержанию знаний моральных правил, эстетических и трудовых норм, религиозных предписаний. Следовательно, содержание образования, методы обучения определяются, в конечном счете, характером взаимодействия человека с природой. Представления о том, что должно включать в себя математическое, физическое, химическое, биологическое знание, получаемое школьниками, в полной мере зависит от того, каким способом люди преобразуют окружающий мир. Если они всего лишь применяют имеющиеся в нем знания для использования в своих интересах уже данных изначально свойств основных форм движения материи, то необходимо сформировать у ученика начальные представления о законах ее организации. В системе профессионального образования он получит сведения о том, как можно различными орудиями труда, машинами и механизмами приспособлять окружающий мир к постоянно возрастающим потребностям людей.

Ведущая роль отношений человека с природным миром наглядно проявляется в том, что и прежде, и теперь основными школьными предметами рассматриваются те, которые относятся к естественнонаучному циклу. Уже после них признается важность истории, литературы, родного языка. На последнем месте традиционно находятся физическая культура, музыка, изобразительное искусство. Такая система приоритетов четко отражает значимость различных видов деятельности в жизни людей. Ведущую роль играет материальный труд, затем культура общения людей друг с другом, а только потом наслаждение искусством и элементарная забота о своем здоровье.

XX век, особенно его вторая половина, характеризовался огромными достижениями в познании структуры тех исходных физических, химических и биологических элементов, из которых состоит окружающий мир. Ученые активно исследовали устройство атома, различные свойства химических соединений, структуру ДНК и РНК. Это делалось для того, чтобы глубже проникнуть в тайны природы и научиться достигать более высоких результатов в использовании ее свойств. Результаты исследований превзошли первоначальные намерения, и люди впервые за всю историю человечества перешли к системе конструирования нового искусственного мира. Все ранее созданные вещи, предметы представляли собой лишь модифицированную природу, а в последние десятилетия удалось, комбинируя т.н. «первокирпичики» мира (атомы, молекулы, клетки), создавать разнообразные полимерные вещества, получать новые виды энергии и выращивать организмы с заданными свойствами с помощью генной инженерии. Высшим достижением в процессе конструирования нового мира, стала возможность клонирования высших организмов, включая человека.

Таким образом, мы являемся свидетелем глобального революционного перехода от деятельности по приспособлению природы к нуждам людей к системе конструирования новой среды человеческого обитания. Такое изменение неизбежно требует пересмотра нынешних требований к человеку, получившему общее среднее образование. На первое место выдвигаются знания о том, каким образом в рамках тех или иных возможностей самого конструирования окружающего мира можно осуществлять производство новой искусственной среды существования человека. Речь идет о том, что каждому человеку потребуются базовые знания о том, какова может быть эта новая искусственная природа, как человек будет взаимодействовать с ней, в какой степени она может отличаться от естественной среды для того, чтобы обеспечить сохранение и развитие человека на Земле.

Тем самым на первое место *выходят знания о самом человеке*, возможностях его адаптации к иным условиям жизни. Они неизбежно потребуют «изменений и в отношениях между странами, народами, различными культурами. Если прежде человек заботился в первую очередь о близких для него людях в том этносе, частью которого он являлся, поскольку именно они обеспечивали его существование, то переход к производству искусственной среды обитания ломает национальные и культурные границы. *Изменение жизни людей возможно только в рамках всего человечества*, поэтому существенно повышается значимость знаний о том, каким образом можно обеспечить согласованность мыслей, действий разных по социальному происхождению, образованию, культуре индивидов с целью выработки представлений о конечных целях и общих способах преобразования окружающего мира. *Поэтому актуальной задачей образования становится воспитание такого человека, который может согласовывать свои интересы с желаниями и стремлениями окружающих, предотвращать и улаживать возможные конфликты, обеспечивать переход от решения частных сиюминутных задач к глобальным, определяющим жизнь всего человечества.*

«Я – технарь, физик и математик по образованию – считаю, что наступающий XXI век должен быть прежде всего веком гуманитарного образования которого нам не хватает больше, чем какого-либо другого». Н.Н. Моисеев

Образование ближайшего будущего должно строиться на изучении в первую очередь не цикла естественных наук, а гуманитарных, поскольку главной задачей становится формирование у ученика начальных представлений о возможностях конструирования новой жизни человека. Требуется выяснить, какие реальные возможности существуют для качественного изменения содержания окружающей вещной среды таким образом, чтобы нынешняя телесная организация человека смогла существовать с минимумом болезней и достаточно длительный период. Поэтому *важнейшей дисциплиной становится изучение реальных и потенциальных возможностей человеческого организма*. Следует соединить биологические знания с медицинскими и теми, которые были накоплены в разных культурах о резервах тела и способах их использования. Такой предмет будет решать проблему выработки культуры формирования и укрепления здоровья в широком смысле этого слова. Он соединит в себе знания по физиологии, психологии, традиционных и нетрадиционных методах оздоровления, экологии человека, гигиене, валеологии. Его изучение в школе, желательно с первого класса, даст ученику знания не только о том, в каких пределах можно с помощью современных технических средств менять среду обитания человека как родового существа, но и позволит с раннего возраста получить практические навыки сохранения и укрепления личного здоровья. Сами знания должны усваиваться в системе проектирования и реального опробования тех вариантов воздействия на организм, которые способствуют максимальной мобилизации его защитных сил, повышению степени приспособления к искусственной среде, создаваемой новейшими физическими, химическими и биологическими технологиями.

Для того чтобы выяснить возможности соединения усилий различных стран, народов в конструировании новой жизни, обязательным становится изучение в школе всемирной истории. Прежде основным предметом, в котором раскрывалось прошлое, была отечественная история. Ее изучение призвано было выработать патриотизм, обеспечить преемственность в жизнедеятельности тех поколений, которые живут на одной территории, владеют одним

языком и в первую очередь решают национальные проблемы. Превращение задач общечеловеческого развития в приоритетные, поскольку невозможно далее осуществлять научно-технический прогресс только в национальных рамках, ведет к тому, что знание истории развития разных народов, континентов позволяет с широких позиций подходить к проблеме постепенного изменения условия бытия всего человечества.

Наше прошлое вводит совокупность важнейших ограничений на конструирование новой цивилизации общемирового масштаба. Невозможно за короткое время загнать людей с разным историческим опытом, а, следовательно, менталитетом, способностью к самоизменению в некие внешне привлекательные условия жизни. Необходимо научиться учитывать опыт каждого народа, чтобы взять все ценное из него в процессе поиска приемлемых темпов преобразований и самих содержательных моментов того, что будет конструироваться. При этом изучение истории также следует превратить в моделирование возможных вариантов решения как тех проблем, с которыми сталкивались в прошлом различные народы, так и наиболее вероятных для всего человечества в ближайшем будущем. Конечно, не должна ущемляться отечественная история, которая может и в новых условиях формировать уверенность в том, что нынешнее поколение также способно внести значительный вклад в развитие своего народа, а тем самым и всего мира. В связи с этим повышается роль блока отечественной истории, в котором раскрывается прошлый опыт взаимодействия государства с другими странами.

Конструирование новой системы отношений *между* людьми возможно только при учете тех достижений, которые были в *духовной культуре* различных стран и народов. Само формирование иных вариантов жизнедеятельности людей представляет собой особый способ творческой деятельности, в которой раскрываются резервы чувственно-эмоциональной и рациональной сферы человека. Поэтому создание действительно оригинального, интересного возможно тогда, когда развито чувство прекрасного, сформировано представление о возвышенном, способствующем максимальной реализации индивидуальности личности. Изучение истории мировой культуры дает возможность учащимся выработать представление о том, как и каким способом осуществлялось в прежние времена конструирование новых идей, взглядов, теорий, образов, чувств. Художественная культура есть не что иное, как мировой опыт создания новых вариантов восприятия природы и людей. От конструирования нового видения мира к конструированию иных способов организации практической жизни один шаг. Его осуществить нелегко, поэтому само изучение истории мировой культуры, включающей литературу, музыку, изобразительное искусство, архитектуру, танец должно происходить в виде познания законов творчества, его прекрасных образцов, самостоятельного создания различных, пусть самых простых художественных образов.

Изучение закономерностей создания новой среды обитания людей невозможно без познания самого человека как единой системы соединения биологического, психического и социального. Необходимо знать основы развития человека в онтогенезе, механизмы превращения его из существа лишь потенциально способного стать социальным субъектом в действительно представителя человеческого рода, вобравшего в себя все ценное, что было достигнуто прошлыми поколениями. Необходим специальный курс по основам человековедения, обучающим способам саморегуляции, управлению чувственно-эмоциональной и рациональной сферой, умению сочетать индивидуальные и групповые интересы. Знания о человеческой природе решают не только проблему познания границ индивидуального приспособления личности к меняющимся обстоятельствам, но одновременно повышают возможности превращения ученика в субъект саморазвития.

В настоящее время много слов тратится на то, чтобы повысить ответственность ребенка за свои поступки, выработать у него желание соблюдать основные социальные нормы. Однако не учитывается то, что решить данную задачу очень нелегко, когда отсутствуют даже элементарные представления о том, как работает психическая сфера, каким способом происходит смена желаний, стремлений индивида, что необходимо для переключения себя в режим сознательного регулирования. Очень нужны ученику знания о методах выявления и раскрытия своей индивидуальности, способах самореализации.

На второе место перемещается блок естественнонаучных знаний, поскольку человечество впервые перестает покорять природу, сосредотачивая на этом свои основные усилия и мобилизуя весь имеющийся потенциал знаний. Человеку уже не столько важно выяснить устройство природных систем, сколько выяснить возможности сочетания атомов, молекул, клеток в новые комбинации, которые прежде не существовали. Конструируется иная среда обитания, буквально созданная из «первокирпичиков» мира. Поэтому при изучении физики, химии, биологии происходит смещение центра знаний с познания простейших закономерностей устройства природных систем на исследование самого устройства того, из чего состоит природа и выявление возможностей конструирования новых сочетаний атомов, молекул, клеток.

Этот материал только на первый взгляд кажется трудным и требующим предварительного изучения того, что было известно науке в XVII-XIX вв. Вообще логика постепенного, как это было в самой истории, изучения естествознания уже давно устарела и отражает то время, когда сами эти знания стали давать школьникам. За последние 150 лет происходило только добавление новых блоков информации в старших классах с опозданием лет на 15-20. В этом кроется одна из причин того, что многие дети не проявляют большого интереса к естественным наукам. Они через средства массовой информации, популярные журналы узнают больше о современной физике, биологии, чем на уроках в школе. Если сейчас подростки вполне успешно осваивают Интернет, то понять устройство атома или клетки они вполне способны. Само изучение устройства природного мира также необходимо вести в виде самостоятельного моделирования учащимися возможных комбинаций «первокирпичиков» и отбора наиболее перспективных. При этом следует особо отметить, что новая искусственная среда обитания людей не отгораживает человека от давшей ему жизнь природы. Более того, создание иных материалов, организмов с заданными свойствами позволит действительно решить в полной мере проблему охраны окружающей среды. Ее уже не надо будет защищать, поскольку постепенно отпадет сама необходимость перерабатывать на фабриках миллионы тонн руды, деревьев, растений, убитых животных, созданных природой. Она продолжит лишь давать тот неорганический и простейший органический мир, из которого на специальных производствах будут создаваться искусственные материалы.

Человечество постепенно переходит к созданию нужных для него вещей, продуктов питания методом искусственного их формирования с заранее заданными свойствами. Важно добиться того, чтобы они не приносили вред самому человеку, а, следовательно, были *искусственными аналогами естественных образований*, но с более активными свойствами. Тогда сама природная среда станет пространством для отдыха, восстановления физических и психических сил человека.

Необходимость изучения системы взаимодействия человека с окружающим миром позволяет по-новому решить проблему *соединения* в школе *образовательной и воспитательной деятельности*. Прежде воспитание рассматривалось как та задача, которая должна в первую очередь решаться семьей. Такое мнение было вполне оправдано, когда в раннем детстве закладывалась в сознание ребенка совокупность тех представлений о нравственных, трудовых, эстетических нормах и правилах, которыми он мог руководствоваться на протяжении всей своей последующей жизни. В учебном заведении только занимались отработкой отдельных качеств, которые способствовали более успешной учебе. Например, продолжали воспитывать дисциплинированность, ответственное отношение к делу, умение подчиняться старшим и т.п. Совместными усилиями родителей и педагогов решалась главная задача: выработка необходимых для взрослой жизни качеств. Содержание последних полностью определялось старшими, поскольку не специальные знания, а опыт лежал в основе представлений о том, что и как надо формировать в сознании и поведении подрастающего поколения.

Однако когда весь мир вступил в качественно новую фазу своего развития, требуется пересмотр многих прежних представлений о сущности и содержании воспитания в семье, школе. Особенно это важно для нашей страны на этапе глубоких социально-экономических преобразований, требующих во многом иной по набору качеств личности. Уже при социализме стало понятно, что невозможно только усилиями одних родителей обеспечить в полной мере

усвоение каждым ребенком всей системы воспитательных предписаний. Необходимо объединить усилия всех государственных структур для решения тех типичных проблем, которые имеются в социализации подрастающего поколения. Была создана четкая система формирования т.н. «всесторонне развитой личности», активными субъектами которой были все учебные заведения, общественные организации, решающие вопросы политического, трудового, нравственного и других видов воспитания.

В наше время практически отсутствует какая-либо четкая программа воспитания в системе общего среднего образования. Более того, до сих пор приходится сталкиваться с мнением о том, что школа не должна заниматься воспитанием, поскольку эту задачу призвана решить семья. Этот вывод базируется на устаревших представлениях об особенностях современного состояния и требований новой реальности к решению проблем формирования сознания и поведения подрастающего поколения. В условиях ускоряющегося научно-технического и социального прогресса качественно меняется *воспитательная ситуация*. Во-первых, в результате появления различных каналов информации возникла новая проблема с теми качествами, которые надо вырабатывать у детей и подростков. Они могут услышать от родителей, друзей, увидеть по телевизору, прочитать в газетах нередко прямо противоположные представления о том, что необходимо современному человеку. Разрушилась прежняя система единых по содержанию и направленности качеств, формирование которых выступало целью воспитания в семье, школе. От самого ребенка требуется умение выбрать те из них, которые позволят ему адаптироваться к конкретным требованиям жизни.

Воспитание превращается в процесс приобщение человека, на основе самостоятельного выбора, к ценностям той жизни, в которую он включен в настоящее время. Это ценности трудовой, нравственной, эстетической, общественной, семейно-бытовой деятельности. Поэтому в каждом виде труда, общения существует своя система воспитания. Во-вторых, воспитание уже не может сводиться только к процессу передачи чьих-либо представлений ребенку. Он должен научиться вырабатывать у себя те приоритеты, которыми намерен руководствоваться в повседневной жизнедеятельности. Следовательно, воспитание уже с 4-5 лет превращается в самовоспитание, которое должно продолжаться в течение всей жизни.

В-третьих, поскольку требования к личности претерпевают определенные изменения, то необходимо формировать умение постоянно самосовершенствоваться. *Воспитание становится процессом выработки потребности в саморазвитии у каждого человека.* Поскольку освоение ценностей осуществляется на базе получаемых из различных источников, включая жизненный опыт, знаний, постольку всякое воспитание базируется на системе образования, однако не сводится к нему. Не все полученные знания становятся ценностью повседневной жизнедеятельности человека. Нередко они обеспечивают лишь возможность ориентироваться в окружающем мире, пользоваться различными предметами природы и техники. Необходима специальная система формирования на базе знаний ценностного мира личности. Это происходит тогда, когда она рассматривает знания как основу для решения конкретных жизненных проблем, стоящих перед ней. В этом случае знания становятся элементом ценностных ориентаций человека, которые формируются при обязательном чувственно-эмоциональном переживании индивидом той информации, которую он получает из различных источников.

Педагог в процессе обучения не всегда осуществляет собственно воспитательный процесс. Он начинается там и тогда, когда утверждается ценность знаний для нынешней или будущей жизни учащихся и само образование обязательно сопровождается системой положительных чувственных переживаний. Такие, ситуации нередко, возникают в различной внешкольной деятельности, в которую чаще всего дети включаются на основе имеющихся у них интересов. Поэтому разнообразные занятия после уроков обычно имеют более высокий воспитательный результат, что позволяет части педагогов сводить всю деятельность по формированию ценностного мира ученика к совокупности мероприятий, например, проведению дискуссий по различным вопросам, конкурсам, дискотекам и т.д.

Такой подход представляет собой не что иное, как фактический отказ школы от организации *постоянной* воспитательной работы с различными категориями учащихся. До сих пор не многим понятно, что выбрать ученику определенную систему жизненных ценностей при огромном многообразии представлений о них можно только при активной помощи как родителей, так и педагогов. Роль последних существенно повышается, поскольку приобщение к культуре ребенка, подростка уже не может осуществляться преимущественно методом следования примеру старших и усвоения их жизненного опыта.

Новое воспитание может быть эффективным тогда, когда станет опираться на объективные законы развития и саморазвития ребенка в семье, школе, трудовой и досуговой деятельности. На основе их познания формируются законы организации воспитания различными социальными субъектами. Личного опыта и интуиции уже недостаточно. Необходимы и для родителей, и для педагогов специальные педагогические знания, раскрывающие закономерности формирования у ребенка потребности в постоянном самосовершенствовании. Такие знания, к сожалению, не в полной мере даются даже студентам педагогических вузов, которые, приходя в школу после окончания вуза, часто в своей воспитательной работе с детьми руководствуются сугубо индивидуальными воззрениями, а не законами приобщения личности к той культуре, которая требуется в школе, семье, общественных местах. Поскольку современные родители оказываются еще менее подготовленными к организации на научной основе воспитательной деятельности, то такая работа, естественно, ложится на плечи педагогов, работающих в школе. Опираясь на имеющиеся у них профессиональные знания по социологии, социальной антропологии, психологии и педагогике, они могут начать переход воспитания на тот уровень его организации, который требуется в современных условиях.

Новое воспитание побуждает учителя освоить знания *о механизмах саморазвития и самовоспитания ребенка, способах формирования у него организационно-управленческих навыков, умения выстраивать в его сознании и поведении четкую иерархию жизненных ценностей, руководствуясь которыми, он сможет постоянно совершенствовать себя, откликаться на новые требования меняющейся жизни.*

Конечно, необходима организация специального переобучения педагогов для того, чтобы ознакомить их с достижениями современной науки о воспитании и эффективных методах его осуществления в школе. Также важно обеспечить процесс освоения родителями тех знаний, которые позволят повысить эффективность совместной воспитательной деятельности семьи и школы. Поэтому снова требуется педагогический всеобуч родителей, но уже не тот, который был прежде, когда их лишь знакомили с основными целями и задачами воспитания детей, указывая на промахи, допущенные ими.

В настоящее время система знаний о воспитании должна строиться *на объяснении объективных законов развития личности с раннего детства до достижения социальной зрелости.* В этом смысле необходимо *поставить сам воспитательный процесс на действительно научную основу.* Искусство воспитания лишь дополняет науку о воспитании, не заменяя ее. В систему научных знаний о воспитании входит изучение механизма развития личности, включающего выработку таких качеств как гордость, стыд, совесть, долг, ответственность. Они последовательно формируются с 2,5 до 12-14 лет. Становление в раннем детстве, благодаря особой работе родителей, качеств, определяющих любовь детей к ним: чуткости, сочувствия, тактичности, умения заботиться о близких людях. На этой основе формируется положительное чувственно-эмоциональное восприятие людей в общественных местах, в учреждениях образования, культуры, на производстве.

Важнейшей задачей воспитания становится выработка основных положительных чувств, которые обеспечивают возможность формирования личности, стойкой к различным негативным явлениям современной жизни, умеющей выделить действительно положительные общественные ценности и отвергнуть негативные. Речь идет о таких чувствах, как мужественность, уверенность в себе, внутреннее спокойствие, радость, любовь. Именно благодаря им вытесняются из психического мира человека такие разрушающие индивида чувства, как страх, неуверенность в себе, раздражительность, злость, ненависть. Они являются причиной

того, что часть детей и подростков оказываются неспособными противостоять весьма нелегким условиям жизни, становясь токсикоманами, наркоманами, правонарушителями. Родители, педагоги обычно борются с той внешней средой, которая подталкивает подрастающее поколение на этот негативный путь самоутверждения, и очень редко заботятся о выработке внутренней способности противостоять тому, что наносит колоссальный вред – как самому ребенку, так и обществу в целом.

Наконец, объединяющей и сопровождающей весь этот воспитательный процесс, является система формирования организационно-управленческих качеств, позволяющим быть человеку в подлинном смысле дисциплинированным, ответственным, умеющим регулировать свое поведение в каждой конкретной жизненной ситуации. Речь идет о таких качествах, как умение планировать свои действия, выбирать оптимальные варианты их решения, активно использовать волю, терпение, выдержку при реализации поставленных целей и осуществлять постоянный самоконтроль. Эти три системы воспитания в своем единстве обеспечивают саморазвитие, самовоспитание, самообразование личности, ориентированной на достижение как личного, так и общественного блага.

Реализация новой, основанной на научных знаниях воспитательной деятельности, происходит в единстве с образованием, которое призвано выработать способность конструировать современную систему отношений человека с природой, а тем самым и с себе подобными. Моделирование и создание искусственной среды обитания на основе выявления и реализации творческого потенциала представителей разных стран, культур, может быть осуществлено только при умении выбирать те жизненные ценности, которые позволяют объединить и реализовать интересы как всего человечества, так и индивидов. Умение мыслить масштабно, действовать в гармонии личного и общественного интереса обеспечивается только соединением воспитания и обучения в повседневной работе каждого педагога. Урок не искусственно, а реально превращается в воспитательное действие, когда главной задачей преподавания становится формирование научных знаний о возможных вариантах практической деятельности по преобразованию окружающего мира, с целью дальнейшего улучшения условий существования людей и более полному раскрытию их задатков, способностей. Тогда сразу возникает вопрос о смысле и ценности приобретаемых на уроке знаний. Кто и когда ими сможет воспользоваться? Сам ученик в настоящее время или в отдаленном будущем? Может, другие люди примут его проект конструирования некой новой социальной реальности? Учитель вместе с детьми ищет ответы на эти вопросы, помогая создавать модель возможной реальности. Ее конструирование требует получения базовых знаний. Вот тогда становится понятным, почему надо изучать определенные законы математики, физики, химии, истории и других наук. Они являются теми основаниями, на которых возникает образ будущего, творимого учащимися на уроке.

Для его создания необходима внутренняя сила, на основе которой возникает вера в достижение желаемого результата. Требуется уверенность в том, что учащимся вполне по силам справиться со сложным заданием. Спокойствие обеспечивает мобилизацию тех психических сил, которые нужны для трудной мыслительной деятельности, концентрации внимания, памяти. Естественно, что такая сложная работа может быть выполнена только при наличии строгого плана выполнения задания, выбора оптимального варианта его выполнения, проявления сильной воли, терпения и умения контролировать весь процесс разработки модели возможной для различных социальных субъектов деятельности.

Конечно, самостоятельная работа каждого ученика обеспечивается тем, что у него сформировано и продолжает развиваться чувство гордости за свои потенциальные и реальные достижения. Есть также чувство и понимание долга, ответственности за важность и значимость проводимой на уроке работы как для себя, так и тех, кто пожелает воспользоваться идеями, предложениями, выработанными детьми по поводу возможного решения актуальных проблем различных групп людей, фирм, территориальных общностей, социума в целом.

Связь учебы с насущными вопросами сегодняшнего дня, конструированием оптимального будущего ведет к существенному повышению интереса учащихся к учебе. Она перестает

быть системой механического усвоения суммы абстрактных, не ясно для кого и чего нужных знаний, а превращается в увлекательный поиск новой виртуальной реальности, которая, при определенных обстоятельствах, возможно, станет действительностью.

Нами уже несколько лет отрабатываются отдельные элементы указанной системы образования и воспитания учащихся разных классов. Прежде всего, выявляются индивидуальные особенности каждого ребенка на основе психологического тестирования и педагогического наблюдения. Это позволяет выяснить уровень развития чувства гордости, стыда, совести, долга, ответственности. Знание этих качеств дает возможность конструировать индивидуальную программу развития каждого ребенка и обеспечить реализацию принципа дифференцированного подхода к его образованию и воспитанию. При этом особое внимание обращается на степень зрелости чувства гордости, поскольку именно оно запускает весь механизм саморазвития индивида. Практика показывает, что у определенной части детей не сформирован нормальный тип гордости, при котором ребенок способен адекватно оценивать свои достоинства и недостатки. В итоге очень слабо выражено чувство стыда за провалы в учебе. Приходится вырабатывать то, что не было воспитано в семье, отмечая даже малые успехи ученика. Однако процесс перестройки самооценки происходит медленно, так как у значительной части учащихся не сформирована устойчивая система таких положительных чувств, как мужественность, уверенность в себе, спокойствие при столкновении с трудностями, конфликтными ситуациями, радость за свои успехи и товарищей по учебе. В итоге ученику трудно мобилизовать внутренние силы, он считает, что проблемы в учебе, общении разрешатся сами собой. Приходится использовать систему поддержки положительных переживаний, обучая способам сохранения оптимизма, веры в себя, снятия внутреннего страха перед возможными неудачами. Этому способствует система дифференцированных оценок не только за конечный результат, но и за те усилия, которые использовались для достижения более высоких успехов в учебе и культуре общения с окружающими. Практика работы с детьми разного возраста показала, что многие проблемы в образовании учащихся возникают в результате того, что у них не выработаны необходимые организационно-управленческие навыки. Поэтому решению задачи их формирования нужно уделять особое внимание, ориентируясь на развитие умения планировать свою работу на уроке, при выполнении домашнего задания, проявление сильной воли, чтобы заставить себя трудиться и преодолевать возникающие трудности. Сам урок организуется так, что ученики совместно с учителем составляют план работы на ближайшее время, затем каждый при выполнении конкретного задания разрабатывает личный план. Педагог отмечает тех, кто сумел создать оптимальный вариант деятельности и проявил необходимую волю. Таким же способом развивают указанные качества воспитатели во второй половине дня при проведении различных мероприятий и организации выполнения детьми домашних заданий. Тех, кто научился создавать обоснованные планы и успешно их реализовывать, подключают к формированию подобных умений у товарищей по учебе. Наличие навыка разрабатывать проект предстоящей деятельности и его выполнять в полной мере, позволяет сконцентрировать внимание педагога на развитии умения *выбирать* оптимальный вариант достижения поставленной цели и *контролировать* весь процесс получения конечного результата. Учителя вначале вместе с детьми учатся находить несколько вариантов выполнения работы, а затем обоснованно выбирать тот, который быстрее и с более высоким качеством позволит решить поставленную задачу. Затем дети учатся самостоятельно осуществлять выбор и контролировать как свою деятельность, так и товарищей по классу. Очень помогает в этом деле организация работы учащихся по отдельным группам. Пример сверстников ускоряет формирование необходимых навыков.

Также прилагаются значительные усилия для выработки умения выделять ценность получаемых на уроках знаний. Речь идет об умении определить значимость конкретной информации для самого ученика, других людей. Конечно, формирование навыка выделения социального смысла каждого блока знаний нелегко дается педагогам, поскольку требует творческого подхода к каждому уроку. Самим учащимся также бывает трудно определить, что же могут дать конкретные знания для совершенствования их повседневного взаимодействия с

окружающим миром, а также для их будущего. В этом смысле актуальной задачей становится обучение умению думать о будущем, приближать его путем приобретения новых знаний и умений.

Переход к обучению на основе принципа конструирования возможной социальной реальности, новых отношений человека с природой требует существенного пересмотра структуры и содержания традиционных учебных курсов. Силами отдельного педагогического коллектива это сделать трудно, хотя определенная работа в этом направлении ведется. Необходим пересмотр многих стереотипов организации обучения и воспитания и создания усилиями педагогов всей страны образования, соответствующего требованиям XXI века.

Олешко В.Ф., д. ф.н., проф.,

Уральский государственный университет имени А.М. Горького

Средства массовой информации как фактор развития «демократии участия»

Вопрос о месте и роли средств массовой информации в современном обществе стал сегодня одним из самых актуальных для *социологической практики*. В целом же проблема взаимоотношений СМИ и общества, конкретных социальных групп актуализировалась с момента появления в начале XX в. технических условий для формирования массовой аудитории и перманентного технологического развития самих средств массовой коммуникации.

Происходящая в настоящее время информационная революция, появление новых средств в коммуникации, таких как Интернет, моделируемая мобильная и спутниковая связь и метаморфозы, которые под их влиянием претерпевают традиционные СМИ (причем как электронные, так и печатные), с особой остротой поставили вопрос о влиянии власти на массовую коммуникацию и влиянии массовой коммуникации на власть. Все это и определяет актуальность анализа понятия «информационное пространство».

Ведь в России ситуация осложняется еще и тем, что на общемировые процессы, в нашей стране накладываются особые процессы. Они обусловлены как особенностями сегодняшнего социально-политического развития страны, так и социокультурной спецификой отечественных СМИ. Российское общество стало свидетелем появления на развалинах некогда мощной советской системы средств массовой информации и пропаганды (многие, видимо, уже и забыли, а современные студенты и не знают, что еще пару десятилетий назад аббревиатура СМПИ была более привычной, чем СМИ).

Сегодня, хотим мы того или нет, но тенденции таковы, что качественно новая система электронных и печатных СМИ России во многом ориентирована на западные образцы. При этом для значительной части населения старшего возраста, привыкшей к формату советских газет и телевидения, новые российские масс-медиа оказались непривычными и во многом чуждыми. О том, насколько болезненно осваивается российским обществом современная модель массовой информации, свидетельствует поколенческий раскол внутри даже самого журналистского сообщества. Достаточно вспомнить примеры раскола «Известий» на «старые» и «новые», перманентные скандальные уходы той или иной части коллектива «Комсомолки», конфликты НТВ, всколыхнувшие массовое сознание и многих рядовых людей, так и не понявших – кто был прав, а кто виноват, были ли конфликты творческими или имели экономический (политический) подтекст вектора «государство» – «журналисты и владельцы телеканала».

В то время как представители новейших СМИ склонны утверждать, что в советские времена такого профессионального занятия как журналистика не было, а был отряд идеологических работников (некоторые из сегодняшних обличителей бывают даже более резки – были, мол, «слуги партийной элиты»). Существует мнение, что профессиональные границы журналистики в то время были размыты и вообще, мол, именно им пришлось строить постсоветские масс-медиа почти «с чистого листа». Ветераны советской журналистики, наоборот, нередко заявляют, что в советские времена они были более свободны, чем теперь, когда диктат государства над СМИ сменился экономическим контролем (читай – цензурой) собственников. Истина, по нашему мнению, как часто это бывает, лежит, видимо, где-то посередине.

У российской политической элиты, как нам кажется, и как свидетельствует практика конфликтов в данной сфере, произошла актуализация отечественной фобии, которая вызвана так называемой «торговой журналистикой». Признавая, что новые СМИ обеспечили аудитории невиданную доселе свободу выбора, представители политической элиты в то же время постоянно выражают опасения, что эта свобода ведет к разрушению основ отечественной ментальности, национальной самобытности, «размыванию» самого понятия «информационное пространство».

В современной социологии журналистики при анализе проблемы «массовая коммуникация – власть» конкурируют между собой две основные теоретические модели: *модель доминирования и плюралистическая модель*.

С позиций *модели доминирования* – СМИ полностью подконтрольны властным структурам и элите общества, являются инструментом внедрения в массы господствующей идеологии и совершенно подчиняют ему пассивную аудиторию. Однако впоследствии сторонникам модели доминирования пришлось признать, что аудитория является не пассивным объектом, а активным субъектом коммуникативного процесса. Особо убедительно это с учетом практики последних лет доказала недавно в своем исследовании, посвященном партиципарным коммуникациям (соучастию аудитории в формировании содержания СМИ) московский социолог И.Д. Фомичёва.

Напомним, что *плюралистическая модель* и само понятие «информационное пространство» изначально были сформулированы в рамках классической коммуникативистики. Основное внимание в этой модели уделялось доказательству тезиса о минимальном воздействии СМИ на аудиторию. В настоящее время этот тезис считается общепризнанным. Исследования того, каким образом СМИ как социальный институт взаимодействуют с другими социальными и политическими институтами, очень актуальны. В настоящее время анализ институциональной структуры СМИ является одним из наиболее интенсивно развивающихся направлений и современной социологии журналистики. А свое наиболее полное развитие плюралистическая модель получила в теории установления повестки дня.

Данная модель, что, очевидно, оказывается особенно перспективной при анализе культурного контекста информационного пространства, в котором существуют отечественные СМИ, и тех стратегий, которые они применяют во взаимодействии с государством. Но в таком случае необходимо определиться с терминами, составить некий «гlossарий» развития партиципарных отношений в информационном пространстве России.

Участие – одно из ключевых понятий современного демократического «словаря» (демократия участия прямо связана с индивидуализацией и с массовизацией в форме необратимо надвигающейся глобализации социальных процессов. Но принцип партиципарности (если хотите – одна из форм диалоговых отношений) предполагает не просто информирование, просвещение, воспитание, развлечение, а именно участие аудитории в формировании и развитии контента современных СМИ.

Партиципарный принцип деятельности СМИ предполагает (или, уточним, должен предполагать В.О.) также возможность прямого доступа общественности к производству и распространению информации по каналам массовой коммуникации. Коммуникация, основанная на таком принципе, – партиципарная. СМИ, Интернет, обсуждение в обществе на различных уровнях межличностной коммуникации социальных проблем, поднятых прессой (а для этого они должны быть интересны всем) – наиболее доступная форма социального участия. Назовем и другие формы социального участия в этом процессе: организация общественных СМИ; планирование работы, тематики материалов и передач любых СМИ; авторство в непосредственной форме, а также передача мнений через других авторов (информационный обмен, информационное участие; контроль над деятельностью СМИ.

На наш взгляд, сегодня должны активно развиваться и другие специфические для партиципарной массовой коммуникации функции:

- социально креативная: «общение есть совместный процесс выработки людьми новой информации, только через общение рождается их общность» (М.С. Каган);

- функция фокусирования: «наличие общей информации важнее, чем просто информированность – постановка и – удержание в поле общественного внимания определенных предметов, проблем, персон» (И.Д. Фомичева);
- функция форума: способность СМИ «организовывать процедуру многостороннего публичного обмена информацией «по горизонтали» и «вертикали» и системная организация «мониторинга социального самочувствия» (В.Т. Шапко).

Таким образом, лишь партиципаторные коммуникации позволяют в сегодняшних условиях перманентного технологического развития СМИ формирование субъекта общественного мнения – общественности – через ее прямое участие в постановке, обсуждении и решении социально значимых проблем. При этом, как видим, традиционного для современной социологии журналистики понятия «обратная связь» недостаточно для описания данных отношений. Идеи свободы определяют роль масс-медиа в целом в обществе и в конкретном информационном пространстве, в частности. Свобода слова и выражение мнений через независимую прессу, диалог коммуникаторов и аудитории средств массовой информации являются принципиальными условиями формирования и развития общественного (публичного) мнения в любом информационном пространстве, а также инструментом контроля и противодействия всевозможным злоупотреблениям и нарушениям в нем со стороны государственных органов или кого бы то ни было другого. Понятие свободы прессы, как известно, включает в качестве обязательных условий: ответственность, профессионализм и независимость. Сегодня в качестве основных тенденций развития российских СМИ в целом и Уральского Федерального округа (как примера одного из конкретных пространств данного типа), в частности, на мой взгляд, можно отметить следующие.

Когда говорим об *ответственности* прессы, то наряду с расширительным – «социальная», должны иметь в виду возникновение так называемой корпоративно-инструментальной модели журналистики, при которой СМИ активно используются для реализации корпоративных целей конкурирующих экономических группировок и связанных с ними политических сил. Понятие *профессионализм* журналистов включает ментальные и инструментальные (технологические) составляющие. Под первыми мы имеем в виду прежде всего профессиональное сознание – представления о профессиональном долге, осознание журналистским обществом социального предназначения и особенностей данного рода деятельности. Инструментальные составляющие – ничто иное как уровень технического и технологического оснащения работы журналистов, а также степень овладения приемами творческой реализации личности в данной сфере. *Независимость* есть идеал, к которому пресса должна стремиться. В полной мере он пока недостижим в силу многих обстоятельств; прежде всего – поскольку социальная, политическая, экономическая независимость прессы в сегодняшних условиях России скорее вступают в противоречие в реальной деятельности, чем дополняют и динамизируют друг друга.

Сегодня мы являемся свидетелями беспрецедентного развития средств массовой коммуникации. Имея реальную технологическую возможность оказывать оперативное воздействие на индивида, социум, конкретное информационное пространство и на общество в целом, они превратились в один из важнейших факторов, обуславливающих взаимосвязанность и взаимозависимость этого мира. В них, как в зеркале, отражаются, а порой и преломляются также противоречия, присущие нашему обществу. Одно из них касается молодежи, все более дистанцирующейся от традиционных СМИ в сторону Интернета. Культуроформирующая функция при этом, как остроумно замечал наш коллега В.Т. Шапко, «превращается в фикцию, о которой знают только записные трибуны». Не опоздать бы с перезагрузкой СМИ...

Орлов В.А., директор представительства,
УГТУ (Нижний Тагил)

Дистанционное обучение – современная форма профессионального образования

На современном этапе бурного развития общества меняется характер форм и методов образования. Практически всегда развитие информационных технологий отстает от

развития общества, чтобы сократить этот разрыв – требуется высокообразованный, обладающий знаниями в соответствующей отрасли народного хозяйства специалист. Конечно задачей любого учебного заведения – это подготовка специалиста, удовлетворяющая определенному уровню знаний. Выполнение этого условия осуществляется учебными учреждениями непосредственно через современные информационные технологии. В настоящее время в учебных заведениях в различной мере применяются огромное разнообразие информационных технологий. Что же представляют собой некоторые, наиболее применяемые, информационные технологии?

Традиционная информационная технология – бумажная технология, где пользователь обменивается информацией с ЭВМ через посредников: математиков, программистов, поставщиков задач и пр. Основные компоненты традиционных технологий: постановка задачи; составление алгоритма обработки данных; составление программ на языке программирования; отладка программы; решение задач на ЭВМ; анализ полученных результатов; коррекция в постановке и т.д. Основным элементом традиционной информационной технологии является: сопровождение программной системы на всем протяжении ее цикла, что требует таких же затрат, что и их составление.

Современная информационная технология в отличие от традиционной имеет следующие особенности: реализация возможностей современных программных, программно-аппаратных и технических средств и устройств функционирующих на базе микропроцессорной и вычислительной техники, средств и систем передачи, транслирования информационных ресурсов; использование специальных формализмов для представления декларативных и процедурных знаний в электронной форме; обеспечение прямого (без посредников) доступа к ЭВМ в диалоговом режиме, использование средств искусственного интеллекта и профессиональных языков программирования; обеспечение простоты взаимодействия (пользователь – ЭВМ).

Современные информационные технологии представляют информацию, ведут диалог в виде текстов, рисунков, изображений, математических выражений и др. Необходимо рассматривать две информационные технологии: технология обработки данных; технология обработки знаний. Эти технологии широко применяются при профессиональной подготовке студентов в ссузах и вузах. В последнее время создаются и успешно работают различные формы обучения, связанные как с традиционной, так и современной технологиями. В учебных заведениях создаются и эффективно работают компьютерные центры, которые включают в себя компьютерные классы, оснащенные современными компьютерами, объединенными в единую локальную компьютерную сеть. Имеется выход в Интернет, т.е. при помощи любого компьютера можно получить необходимую информацию. В учебных классах имеются мультимедийные проекторы.

Все чаще преподаватели различных дисциплин используют компьютерную, мультимедийную технику. Имеется ряд программ для проведения занятий по различным дисциплинам. Преподаватели часто используют модульную технологию обучения, что дает студентам больше времени на самостоятельность при изучении разделов изучаемых дисциплин. Технология модульного обучения является одним из главных направлений индивидуальной работы студентов, проявление этого состоит в разработке программ на практических занятиях, которые в дальнейшем используются преподавателями при обучении студентов.

При наличии современных технологий можно частично или полностью заменить традиционные визуальные способы передачи информации. Так в качестве классной доски можно использовать компьютерную проекцию на экран или на экран телевизора. Здесь более наглядно в движении, цвете, можно увидеть, изучаемые процессы.

Чтобы получить качественное образование, выпускник учебного заведения должен иметь сформированные в процессе обучения способности к творчеству, т.е. к созданию, открытию новых технологий, новых эффективных приемов работы, самостоятельно решать нестандартные задачи. Овладев всем этим, он может продолжить свое образова-

ние, подняться на более высокую ступень в обучении, быть отличным, востребованным специалистом в своей отрасли.

В последнее время всё большее распространения принимает такая форма обучения, как дистанционное обучение¹. Дистанционное обучение играет всё большую роль в модернизации образования. Согласно приказу 137 Минобрнауки РФ от 06.05.2005 «Об использовании дистанционных образовательных технологий», итоговый контроль при обучении с помощью ДОТ (дистанционных образовательных технологий) можно проводить как очно, так и дистанционно. Что же представляет из себя эта форма обучения.

Дистанционное обучение (ДО) – совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения. Современное дистанционное обучение строится на использовании следующих основных элементов: дистанционные курсы; веб-страницы и сайты; электронная почта (в том числе и списки рассылки); форумы и блоги; чат и ICQ; теле- и видеоконференции; виртуальные классные комнаты; и др.

Дистанционное обучение это одна из форм обучения (наряду с очной, заочной, вечерней, экстернатом). Дистанционное обучение позволяет: снизить затраты на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездок к месту учебы, как учащихся, так и преподавателей и т. п.); т.е. как преподаватель, так и обучаемый могут получать и передавать информацию с любого компьютера, имеющего выход в Интернет; проводить обучение большого количества человек; повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т.д.; создать единую образовательную среду (особенно актуально для корпоративного обучения)?

Дистанционное обучение, осуществляемое с помощью компьютерных телекоммуникаций, имеет следующие формы занятий: *Чат-занятия* – учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий. Чат-занятия проводятся синхронно, то есть все участники имеют одновременный доступ к чату. В рамках многих дистанционных учебных заведений действует чат-школа, в которой с помощью чат-кабинетов организуется деятельность дистанционных педагогов и учеников; *Веб-занятия* – дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств телекоммуникаций и других возможностей «Всемирной паутины». Для веб-занятий используются специализированные образовательные веб-форумы – форма работы пользователей по определённой теме или проблеме с помощью записей, оставляемых на одном из сайтов с установленной на нем соответствующей программой. От чат-занятий веб-форумы отличаются возможностью более длительной (многодневной) работы и асинхронным характером взаимодействия учеников и педагогов; *телеконференции* – проводятся, как правило, на основе списков рассылки с использованием электронной почты. Для учебных телеконференций характерно достижение образовательных задач. Также существуют формы дистанционного обучения, при котором учебные материалы высылаются почтой в регионы.

¹ См.: Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. Учебно-методическое пособие. М., 1997; Ахayan А.А. Виртуальный педагогический вуз. Теория становления. СПб., 2001; Зайченко Т.П. Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис: Учебное пособие. СПб., 2004; Зайченко Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения: Монография. СПб., 2004; Малитиков Е.М., Карпенко М.П., Колмогоров В.П. Актуальные проблемы развития дистанционного образования в Российской Федерации и странах СНГ // Право и образование. 2000. №1 (2). С. 42–54; Полат Е.С, Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е.С.Полат. М., 2006; Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е.С.Полат. М., 2004; Хуторской А. Дистанционное обучение и его технологии // Компьютерра. 2002. №36. С. 26-30; Хуторской А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики // Открытое образование. 2001. №2. С.30-35; Хуторской А.В. Пути развития дистанционного образования в школах России // Всероссийская научная конференция Relarn. Тезисы докладов. М., 2000; и др.

Дистанционное обучение – это демократичная простая и свободная система обучения. Она была изобретена в Великобритании и сейчас активно используется жителями Европы, для получения дополнительного образования. Студент, постоянно выполняя практические задания, приобретает устойчивые автоматизированные навыки. Теоретические знания усваиваются без дополнительных усилий, органично вплетаясь в тренировочные упражнения. Формирование теоретических и практических навыков достигается в процессе систематического изучения материалов и прослушивания и повторения за диктором упражнений на аудио и видеоносителях (при наличии).

Как правило, при дистанционном вузовском обучении от студентов не требуется всё время находиться в аудитории, занятия не обязательны для посещения, но, как правило, крайне полезны для выработки у учащихся практических навыков. Также используются короткие (одно-двухдневные) выездные школы, позволяющие собрать учащихся на выходных для групповой работы. При дистанционном обучении могут использоваться разнообразные методы донесения учебной информации. Уже сменилось несколько поколений используемых технологий – от традиционных печатных изданий до самых современных компьютерных технологий (радио, телевидение, аудио/видеотрансляции, аудио/видеоконференции, E-Learning /online Learning, интернет-конференции, интернет-трансляции).

Многие крупные компании создают у себя в структуре центры дистанционного обучения, чтобы стандартизировать, удешевить и улучшить качество подготовки своего персонала. Практически, ни одна современная компания уже не может прожить без этого. Например, компания Microsoft создала большой обучающий портал для обучения своих сотрудников, пользователей или покупателей своих продуктов, разработчиков программного обеспечения. При этом некоторые курсы предоставляются бесплатно или в комплекте с покупаемым ПО.

*Осипов А.М., д.с.н., проф. Иванова В.А., к.с.н., доц.
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого*

Социология образования: интернационализация усилий

Интернационализация в развитии науки давно стала неотъемлемым процессом, который в наиболее общем плане выражается в международном обмене теоретическими идеями и результатами исследований. Признание того факта, что *интернационализация в науке* протекает в тех или иных масштабах, формах и направлениях, вовсе не снимает проблемы оценки ее влияния на состояние и отдельных научных школ (если таковые есть), и темпы прогресса в теоретической области и социальной эффективности, практической отдачи в соответствующей сфере жизни и в рамках управления определенными социальными институтами.

Развитие социологии образования в России в последние два десятилетия показало, что именно с международными взаимодействиями в данной отрасли социологии оказались связанными важные концептуальные разработки. И, следовательно, уже теперь надо внимательно отнестись к содержанию попадающих в научный оборот идей – с точки зрения их ценности и релевантности. Речь идёт, таким образом, о том, чтобы с позиции интересов российской социологии образования осуществить *некоторую «инвентаризацию» ресурсов, темпа, направлений и продуктов* международной интеграции в данной научной отрасли, что может быть важно для тематической ориентации и координации будущих исследований – в том числе в международных контактах российских ученых.

До начала 1990-х гг. почти единственным направлением, дающим доступ к оригинальным информационным и теоретическим источникам зарубежной социологии образования, были фонды крупных российских библиотек. Но комплектование этих фондов в плане мировой социологии было в целом весьма скудным и запаздывающим. В этих фондах отсутствовали крупнейшие отраслевые периодические издания ведущих университетов и национальных ассоциаций социологии образования. Единственная в стране Библиотека иностранной литературы, действовавшая в столице, не решала широко ощущаемую проблему *дефицита источников*. Ситуацию принципиально не менял выход на русском языке нескольких обзор-

ных переводных статей¹. Более свободный доступ к зарубежным публикациям имели, вероятно, «выездные» ученые, участники официальных делегаций на зарубежных научных форумах. И этот доступ, судя по всему, вплоть до 1990-х гг. предопределял то, что почти единственным советским социологом, публиковавшим фрагментарные обзоры зарубежных трудов по социологии образования, был Ф.Р. Филиппов². Ясно, что избирательное и косвенное изложение затрагиваемых источников обязательно преломлялось через политико-идеологическую критику. И в итоге – «единственно верной» позицией в решении любых теоретических и практических вопросов отрасли безапелляционно предлагалось считать марксистскую версию. Да и объектами аналитического обзора становились (и это естественно) источники той страны, языком которой владел ученый³. В этой ситуации было неудивительным то, с какой легкостью (и тогда «безнаказанно» в плане научной критики) в исследованиях и публикациях появлялись скороспелые и явно не соотнесенные с мировым именем суждения в отношении социологии образования – её приоритетов, методологических основ, понятий и гипотез, теоретических концепций и моделей, статуса в системе наук⁴. Возникновение доступа к зарубежным источникам в результате научных обменов стало обстоятельством, с которым отмеченная «безнаказанность», хочется надеяться, ушла в прошлое.

Ситуация стала постепенно меняться лишь в 1990-х гг., свидетельством чему служил растущий ряд публикаций известных авторов (как правило, докторов наук) и новых переводов зарубежных трудов. В них содержались обращения к отдельным зарубежным концепциям и ссылки на ранее недоступные оригинальные источники⁵. Но все равно, российский читатель, интересующийся развитием зарубежной социологии образования не получал из таких публикаций обобщенного представления о теоретической динамике и состоянии всей научной отрасли, а подчас все еще сталкивался и с искаженными интерпретациями⁶ или пересказами откровенно устаревших и отброшенных даже в зарубежной литературе взглядов⁷. Кроме того, издаваемая в России зарубежная классика – некоторые работы Э. Дюркгейма, М. Вебера, Т. Парсонса, П.А. Сорокина, Р. Мертон – уводила российского читателя в теоретическую ситуацию начала или, в лучшем случае, первой половины XX в. Вне сомнения, огромную пользу для формирующейся в России социологии образования принес бы перевод и издание на русском добротного зарубежного учебника, но такая задача, к сожалению, не решена до последнего времени.

Обостренный интерес к зарубежным концепциям социологии образования был вызван в СССР и постсоветской России, на наш взгляд, ощущением неполноты того спектра, в котором развивалась советская социология в предыдущие десятилетия. Из предшествующего её опыта⁸ можно было сделать вывод, что главная научная проблема социологии образования, якобы, - влияние системы формального образования на социальную структуру населения и мобильность, её доступность для разных социальных классов и экономических слоев. Главное социально-практическое ожидание от социологических исследований образования ука-

¹ Например, Троу М. Социология образования // Американская социология. М., 1972. С.174-187.

² Филиппов Ф.Р. Социология образования. М., 1980.

³ Филиппов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. М., 1990.

⁴ Гурова Р.Г. Социологические проблемы воспитания. М., 1991; Кухтевич Т.Н. Социология воспитания. М., 1989; Косолапов С.М., Подвойский В.П. Социология образования: Учебник для педагогических вузов. М., 1993; и др.

⁵ Зборовский Г.Е. Социология образования: в 2-х т. Учебное пособие. Екатеринбург, 1993, 1994; Нечаев В.Я. Социология образования. М., 1992; Российская школа на рубеже 90-х: Социологический анализ /Под ред. В.С. Собкина. М., 1993; Собкин В.С., Писарский П.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: Кросскультурный анализ. М., 1993; Хворостов А.В. Шаг к построению социологической теории образования // Социс. 1993. №1. С.152-154; Хворостов А. Социология образования в Великобритании и США // Труды по социологии образования. М., 1994; и др.

⁶ См.: Дюркгейм Э. Социология образования /под ред. В.С. Собкина. М., 1996. Более развернутая критика перевода классической работы Дюркгейма представлена в: Осипов А.М., Тумалев В.В. Социология образования в России: проблемы и перспективы // Социс. 2004. №7; Осипов А.М. Социология образования. М., 2006.

⁷ Комаров М.С. Введение в социологию. М., 1994.

⁸ См.: Астафьев Я.У., Шубкин В.Н. Социология образования // Социология в России. М., 1998.

зывало на перспективу стирания существенных социальных различий в советском обществе. *Взаимосвязь образования и социальной структуры* – неотъемлемая часть предмета научной отрасли и входит в центр её проблемного поля, но ею не исчерпывается ни теоретическое, ни практическое содержание социологии образования. И эту взаимосвязь, кстати, удалось лишь позже и на концептуальном уровне рассмотреть в одном из специальных исследований, с привлечением круга зарубежных источников.

Важнейшей предпосылкой более квалифицированного обращения к зарубежным источникам стало развитие в России *профессионального социологического образования* и появление все большего числа специалистов с твердой методологической ориентацией и широким социологическим видением феноменов образования. Собственно, подобная закономерность проявилась в первой половине XX в. и в зарубежной социологии образования.

Сегодня в нашей литературе нередко преувеличивается популярность социологии образования, которая якобы, превратилась в самую массовую отрасль российской социологии. Это обманчивое представление основано на большом количестве выступлений, включаемых в тематическую секцию на крупных социологических форумах, например, всероссийских конгрессах. Анализ, однако, показывает, что многие из таких сообщений не связаны с современными концепциями образования, а их авторы не идентифицируют собственную позицию в методологическом плане и, значит, вводимая информация лишена *свойства сопоставимости*, вряд ли может вести к накоплению или конструированию научного знания. Вывод состоит в том, что исследователям в социологии образования часто недостает теоретической подготовки. Ликвидация такого дефицита требует более детального изучения базовых теоретических концепций, для чего и приходится обращаться к зарубежному опыту. Дополнительным аргументом в пользу обращения к зарубежному теоретическому и научно-методическому опыту социологии образования является и общее сходство тенденций социального развития в современном российском обществе и государствах, базирующихся на рыночных принципах – в том числе и в сфере образования.

Интерпретируя зарубежные источники, В.Я. Нечаев первым в нашей социологии образования сформулировал ключевые положения *социокоммуникативного подхода* и реализовал его в ряде монографий и преподавании отраслевого курса лекций на социологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова. Весьма основательная проработка десятков зарубежных источников по социологии образования проявляется в публикациях и в содержании одноименного курса лекций Д.Л. Константиновского, на протяжении многих лет координирующего по линии Института социологии РАН межрегиональные эмпирические исследования образования, а также отраслевую обучающую программу в Центре социологического образования при Институте социологии РАН. Несомненную новизну для российских специалистов представляют материалы В.Е. Григорьева и Т.С. Вычик, основанные на анализе оригинальных современных источников и помещенные в учебном пособии Е.Э. Смирновой¹, а также ряд работ В.В. Фурсовой².

Но все-таки решающее значение для качественного сдвига в теоретической рефлексии внутри российской социологии образования стало выдвижение в качестве самостоятельной исследовательской задачи *создание более цельной картины теоретического состояния отрасли* на основе специального изучения возможно более широкого круга классических и современных источников. Речь идет о *выработке определенной классификации существующих в мировой социологии подходов и концепций, оценке их состояния, теоретического и социально-практического потенциала, релевантности потребностям изучения системы образования в России*. Такое изучение стало реальностью, в частности, в 1994-1995 гг. при поддержке гранта Программы развития молодых преподавателей (Junior Faculty Development Program), реализуемой на территории России Советом по международному обмену ученых и Бюро по вопросам культуры и образования Посольства США в РФ. Одним из его результатов стала публикация первого курса лекций по социологии образования, опирающегося на

¹ Смирнова В.Э. Введение в социологию образования. СПб., 2006 (при участии Т.С. Вычик, В.Е. Григорьева)

² Фурсова В.В. Социология образования: зарубежные парадигмы и теории. Казань, 2006.

анализ и обобщение круга англоязычных источников второй половины XIX в. и XX в.¹. Публикация вызвала повышенный интерес, скорее всего, именно благодаря этому своему качеству и становилась объектом заимствований, как позже выяснилось не всегда корректных². Она же вызвала и первую критику со стороны молодых специалистов³.

Существенным недостатком той работы сегодня можно считать её вынужденное ограничение англоязычными источниками и, соответственно, выпадение из круга анализируемых материалов и направлений социологии образования публикаций ученых из Германии, Франции и других стран, где активно развивается отрасль.

Роль обменов не ограничилась заимствованием и пересказом зарубежных текстов, пассивным обзором теоретических направлений в зарубежной социологии образования. Возможно, одним из наиболее плодотворных в теоретическом плане результатов критического прочтения и обобщения зарубежных трудов стала концептуализация ряда ключевых для развития этой отрасли проблем. Речь идет, например, о признании *нецелесообразности противопоставления институционального и структурного подходов* и необходимости их интеграции в социологической интерпретации образования; о *незавершенности концептуального развития категории «функция»* и её научно-практической разработке в зарубежной социологии образования; о *концепциях функций и структуры образования*.

Этапным и знаковым, с точки зрения международных обменов в сфере социологии образования, можно считать выделение программой Fulbright Senior Scholars поддержки сугубо теоретическому исследовательскому проекту по теме «Социология образования: ключевые вопросы теории». Эта поддержка положила начало реальному сотрудничеству специалистов, которое уже не ограничивалось «обогащением» источниковедческой базы для российских партнеров, а дало толчок совместной проработке вопросов теории в этой отрасли. Профессор Джин Баллантайн, одна из ведущих специалистов отрасли, побывала с ответными профессиональными визитами в двух университетах (РГПУ им. А.И. Герцена и НовГУ им. Ярослава Мудрого), выступила соавтором российского учебника по общей социологии и двух новых учебных пособий по социологии образования, внесла вклад в редактирование монографии, изданной при поддержке Российского союза ректоров и спустя два года на английском языке под эгидой ЮНЕСКО⁴.

Важным продуктом международного обмена стал выход 10-тысячным тиражом учебного пособия «Современная социология образования»⁵. Оно стало плодом усилий группы специалистов из США и из разных российских регионов (Центр, Северо-Запад, Урал, Сибирь), как правило, основательно знакомых с кругом зарубежных источников по социологии образования и имеющих опыт международных научных обменов в данной отрасли социологии. Пособие на несколько лет стало в России наиболее популярным и доступным учебным текстом для студентов университетов, изучающих социологию образования.

Говоря о предметной области научных обменов, следует обратить внимание на их важную особенность. С учетом известного отставания российской социологии образования, признаваемую нашими специалистами в плане темпа, уровня и разнообразия исследований, эти обмены были во многом посвящены наверстыванию, освоению теоретических результатов, достигнутых зарубежными коллегами, прежде всего – американскими⁶. Вполне естественным движением в данной ситуации была попытка разобраться в основных теоретических на-

¹ См.: Общество и образование. Лекции по социологии образования. Новгород, 1998.

² См. рецензии в журнале «Высшее образование в России». 2006. №6; 2007. №6.

³ Иванова В.А. Анализ зарубежных теорий в отечественной социологии образования // Социология образования. 2008. №7 С.78-84.

⁴ Медик В.А., Осипов А.М. Университетское студенчество: образ жизни и здоровье. М., 2003; Osipov A., Medik V. Russian University Students: Way of Life and Health. M.: UNESCO, 2005.

⁵ Современная социология образования. Учебное пособие / Отв. ред. А.М. Осипов, В.В. Тумалев. Ростов н/Д. 2005. Рукопись проходила экспертизу в МГУ им. М.В. Ломоносова и получила рекомендательный гриф УМО по классическому университетскому образованию.

⁶ Иванова В.А. Анализ зарубежных теорий в отечественной социологии образования // Социология образования. 2008. №7 С.78-84.

правлениях, *осуществить своеобразную ревизию зарубежного опыта с позиции российской науки и системы образования*. Именно поэтому содержание первых публикаций носило во многом аналитический и обзорно-описательный характер. В них авторы стремились охватить наиболее существенное и общее, относящееся к дифференциации теоретических направлений зарубежной социологии образования, а также к специфике ведущих теорий и их потенциалу, релевантности – исходя из так или иначе понимаемых потребностей российской науки и образования. Не случайно то, что упомянутое учебное пособие «Современная социология образования» шло в русле традиций, проявившихся в лучших зарубежных отраслевых учебниках.

Создание обобщенных аналитических и одновременно описательных обзоров – важный продукт освоения чужого опыта и соотнесения с собственной теоретической позицией. Но «*наверстывание*» в российских публикациях не ограничилось описаниями и заимствованиями. Как нам теперь представляется, в процессе научного обмена и освоения чужого, в частности, американского, опыта в социологии образования, в этих публикациях были достигнуты и такие результаты, которые в определенном смысле обеспечивают для российской науки *концептуальное опережение*, возможно, пока недостаточно распознанное, не оцененное по достоинству ни отечественными специалистами, ни зарубежными партнерами. Речь идет о принципиальной оценке *качества* теоретического процесса в отрасли, где мы обозначим лишь два положения.

Первое относится к утверждению, что в развитии своих базовых концепций зарубежная социология образования испытывает *определенное торможение*. Это не относится вовсе к оценке теоретической квалификации зарубежных авторов, разнообразия тематики или методологий исследования – здесь наши партнеры оказываются давно «на высоте» своего времени. Торможение, на наш взгляд, относится к развитию в области ключевой для отрасли проблемы – исследования функций образования как социального института. Разработка дано проблемы, по нашему мнению и по мнению ряда специалистов, зафиксированному в экспертных интервью в 2003-2004 гг.¹, остались в основном на уровне теоретических достижений середины XX в. и тех работ, что были в то время созданы учеными (Р. Дрибин, Р. Мертон, М. Мид, Т. Парсонс и др.), затронувшими проблему функций образования. С нашей точки зрения, эта разработка, даже отвечая понятийному аппарату социологии и будучи релевантной весьма оживленному общественному интересу к роли образования в обществе, в целом остается в рамках обобщенного социально-идейного дискурса, в значительной степени умозрительной, хотя и бесспорной с точки зрения описания феномена образования как *целенаправленной социализации*. Она по многим признакам пока не достигает социально-инструментального уровня, столь желательного для современной социологии, кризис полезности которой обсуждается все чаще в мире и в нашей литературе. Существующие в зарубежной социологии концепции функций образования вряд ли удастся применить в управлении этим социальным институтом. И такая ситуация не меняется на протяжении последних десятилетий.

При всем уважении к качеству и мастерству многих зарубежных коллег, в том числе и наших партнеров, можно обратить внимание на то, что предлагаемые ими трактовки функций образования не вполне готовы к комплексному использованию на уровне образовательной политики государств, региональных или локальных сообществ. Это, разумеется, вовсе не означает, что достижения зарубежных исследований образования не приносят социально-практическую пользу. Примеры общественной отдачи научной отрасли многочисленны – от социальных подходов в финансировании систем образования и существенных сдвигов в обеспечении социального равенства до разнообразных социальных технологий эффективного поведения персонала образовательных учреждений. Заслуги социологов образования в этом плане значительны. Правда, надо заметить, что не все специалисты социологии разде-

¹ См.: Иванова В.А. Анализ зарубежных теорий в отечественной социологии образования // Социология образования. 2008. №7 С.78-84.

ляют мнение о необходимости социально-практической ориентации своей науки и её отрасли, посвященной проблематике образования.

Второе положение относится уже не к области критики предыдущего теоретического опыта, а выражает новую *конструктивную* сторону обобщения и теоретического анализа в современной российской социологии образования. Речь идет о выработке в ней таких конструкций, которые, возможно, обеспечивают определенную *теоретическую платформу* и для лучшей интеграции отрасли, и для реализации её социально-практического потенциала. Такой платформой, по нашему мнению, может служить разрабатываемая концепция функций института образования, не ограничивающаяся лишь общегуманитарным или социально-философским контекстом, а переводимая на уровень эмпирически измеряемой эффективности деятельности системы образования по общественно значимым параметрам, по основным сферам общественной системы.

Такая концепция стала плодом научного обмена и была обозначена в нашей литературе впервые в 1997 г. Позже она была более детально обоснована, в том числе – с опорой на классические идеи социологии, с разработкой системы критериев функций образования. *Концепция функций* дополняется разработкой представления о структуре образования как социальной системы, в которой преодолевается привычная опора на анализ уровней и видов образовательных учреждений. «*Дополнительность*» в данном случае помогает преодолеть не менее привычное противопоставление (представление о несовместимости) двух теоретических подходов – институционального (или функционального) и структурного (анализ внутреннего состояния системы)¹.

Обзорные публикации о зарубежной (в частности, американской) социологии образования, ставшие в последнее десятилетие возможными лишь благодаря поддерживаемым Правительством США научным обменам, дают богатую пищу для творческого поиска в теоретических и эмпирических аспектах исследования образования в России. В этих исследованиях до последнего времени практически не реализованы многие находки зарубежных ученых. Эти находки оказались в большей мере заимствованы и развиты, пожалуй, лишь в немногих направлениях социологии образования, и одной из них стали *гендерные исследования*. Все еще ждут своих исследователей *проблемы конфликтов и социальной интеграции в сфере образования, сравнительного изучения участия разных социальных институтов в процессах социализации, воспроизводства определенных социальных типов культуры через образование, факторов социального неравенства, ролевых взаимодействий в образовательном процессе, общественного контроля над системой образования, корпоратизма в образовательных организациях* и многие другие тематические сюжеты.

Отдельную область интереса представляют по-прежнему чрезвычайно богатые научно-методические наработки зарубежной (прежде всего, американской) социологии образования, обеспечивающие высокую доказательность и социально-технологическую отдачу исследований, возможности сравнительного анализа, надежность и сочетание количественных и качественных методов. –

Описание проблемных полей зарубежных исследований, заслуживающих осмысления, повторной проработки или критического переосмысления можно продолжать. Хочется надеяться, что молодые российские исследователи в социологии образования в более полной мере освоят этот «Клондайк» – на пользу российской и мировой науки и образования.

*Осипчукова Е.В., зав. Отделом внеучебной работы со студентами
УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина*

Адаптация студентов технического вуза к образовательному процессу

Проблема адаптации студентов к условиям высшей профессиональной школы представляет собой не только одну из важных практических и теоретических проблем, но и до настоящего времени носит дискуссионный характер. Актуальность проблемы определяется за-

¹ .Сравни: Общество и образование. Лекции по социологии образования. Новгород, 1998; Осипов А.М. Социология образования. М., 2006.

дачами оптимизации процесса «вхождения» вчерашнего школьника в сложную систему вузовских отношений. Противоречивость процесса адаптации студентов к новому для них образу жизни, интенсивной научно-познавательной и социокультурной деятельности; исследование возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения психолого-педагогических особенностей, социально-психологических состояний, а также выявление социально-педагогических и психологических условий активизации данного процесса являются чрезвычайно важными задачами. Организация учебно-воспитательной деятельности на первом курсе сегодня не обеспечивает в должной мере адаптацию студентов к специфическим научно-образовательным условиям высших учебных заведений. Учебная деятельность вчерашнего школьника в инновационно-ориентированном вузе трансформируется в научно-образовательную и социально-активную деятельность студента, является атрибутом образовательного процесса, а знания, умения и навыки из цели обучения превращаются в компонент социально-профессиональных компетенций. Успешная адаптация первокурсника в вузе является основой дальнейшего развития каждого студента как личности будущего специалиста. Это актуализирует исследования по изучению разнообразных и противоречивых проблем адаптации первокурсников.

В результате недостаточной воспитательной деятельности и внимания со стороны педагогических работников, научных и общественных организаций вуза, а также несогласованности их действий, студенты первого курса плохо адаптируются в вузе и связанной с ней сложной, творчески ориентированной общественной жизни вуза, что часто ведет к гипертрофированной переориентации молодежи на другие сферы жизнедеятельности.

В социологии и педагогике высшей школы недостаточно раскрыты причины психолого-педагогического характера, препятствующие адаптации студентов к сложным видам учебно-познавательной, научной и общественной деятельности, не определены организационно-педагогические условия для адаптации студентов. Как следствие ежегодно отчисленные по различным причинам (в том числе и за нарушение законодательства, связанного с незаконным хранением и употреблением наркотических веществ) студенты первого курса пополняют ряды безработных и правонарушителей.

Несмотря на большое количество социологических и педагогических работ в области теории и практики обучения в высшей школе, целенаправленные исследования адаптации студентов в вузах носят единичный характер. Обостряются противоречия:

- *на социально-педагогическом уровне:* между требованиями человека, общества, государства к уровню профессионализма, воспитанности будущего специалиста и недостаточной изученностью влияния процесса адаптации на формирование будущего выпускника; особенно остро в данном отношении стоит вопрос о специфике адаптации студентов профильных (педагогических, технических, юридических, медицинских и т.д.) вузов;
- *на научно-теоретическом уровне:* между существующими научно-методическими подходами и принципами воспитательной работы вуза и необходимостью их модернизации в изменяющихся социокультурных условиях;
- *на научно-методическом уровне:* между необходимостью внедрения новых методик и технологий адаптации студентов в новых изменяющихся социокультурных и научно-образовательных условиях вузов и их недостаточной разработанностью.

Конкретизируя проблему применительно к адаптации студентов к образовательному процессу технического вуза, выдвинем ряд гипотез

1. Вероятно, специфика связана с особенностями профессиональной ориентации на получение высшего образования, воспитательного потенциала педагогов, уровня самоорганизации студентов при освоении образовательной программы, содержания и характера педагогического общения.

2. Правомерно говорить о создании и реализации *функционально-процессуальной модели* адаптации студентов технического вуза к образовательному процессу. Предполагаемая модель должна функционально выражать направления деятельности по адаптации и процессуально определять принципы построения деятельности.

3. Как необходимые организационно-педагогические условия адаптации студентов к образовательному процессу технического вуза выступают: наличие в вузе организационной структуры воспитательной деятельности; управление адаптацией студентов на основе процессного подхода и ориентации на «зоны ближайших интересов»; актуализация деятельности, учитывающая социальные риски молодежной субкультуры; предоставление вузом возможностей для самоадаптации, творческого саморазвития, создающих и проецирующих на будущую деятельность студента ситуацию успеха.

Теоретико-методологическую основу исследования адаптации составляют:

- теория деятельности и ее роли в развитии личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Е.П. Ильин, А.В. Карпов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.);
- исследования по проблеме теории профессионального образования (П.Ф. Кубрушко, В.С. Леднев, А.М. Новиков, Г.М. Романцев, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, В.А. Федоров, Н.К. Чапаев и др.);
- теория психологии профессионального образования и компетентностного подхода (В.И. Байденко, А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.А. Климов, А.Я. Найн, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.);
- теория личностно-ориентированного подхода в образовании (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, И.С. Якиманская и др.);
- теория упреждающей адаптации (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.М. Козубовский, М.А. Кремень, Ф.З. Меерсон, А.А. Налчаджян, М.Г. Пшенникова и др.);
- исследования кризисов в адаптации студентов вуза (Б.А. Бараш, О. Кольвах);
- теория воспитания (И.С. Бусыгина, Н.О. Вербицкая, А.В. Пономарев, В.Д. Семенов, Ф.Т. Хаматнуров и др.).

В философских, социологических и психолого-педагогических работах С.И. Архангельского, О.И. Зотовой, И.К. Кряжевой, Г.А. Балл, М.А. Кремень, А.И. Каирова, Ф.Н. Петрова и других традиционно под социальной адаптацией личности, в том числе и студента, понимается процесс *активного* приспособления человека к изменившейся социокультурной среде с помощью различных социальных средств. В зарубежной педагогике и психологии значительное распространение получило необихевиористское определение адаптации, которое используется, например, в работах Г. Айзенка и его последователей, где адаптация определяется двояко: а) как состояние, в котором потребности индивида, с одной стороны, и требования среды – с другой, полностью удовлетворены и б) процесс, посредством которого это гармоничное состояние достигается. В бихевиористском определении, как отмечает А.А. Налчаджян, при рассмотрении социальной адаптации речь идет преимущественно об адаптации *групп*, а не *индивида*.

Согласно интеракционистской концепции адаптации, которую развивает, в частности, Л. Филипс, все разновидности адаптации обусловлены как внутриспсихическими факторами, так и факторами, связанными с внешней средой. Ставшая уже классической психоаналитическая концепция адаптации была разработана немецким психоаналитиком Г. Гартманом, который считает, что один только психоанализ не может разрешить проблему адаптации, так как она является также предметом биологии и социологии, но в то же время без психоанализа эта проблема, по его мнению, не может быть решена.

По характеру взаимодействия социальная адаптация, как определяют Л.Ф. Мирзаянова, Ф.З. Меерсон и М.Г. Пшенникова, – это *социальный процесс*, в котором и *адаптант* (*личность, социальная группа*), и *социальная среда* являются адаптивно-адаптирующими системами, то есть активно взаимодействуют, оказывают активное воздействие друг на друга в процессе взаимодействия, т.е. отношения носят *субъект-субъектный* характер.

Отдельное место в научной литературе (О.И. Зотова, И.К. Кряжева) занимают вопросы изучения устойчивых адаптивных комплексов, конформистского поведения, как одной из возможных адаптивных стратегий, осуществляемой с помощью различных смешанных адаптивных комплексов и выражающейся в разнообразных поведенческих формах.

Наиболее распространенными концептуальными подходами к социальной адаптации являются культурологический, системный, информационный и деятельностный. М.В. Ромм выявил, что культурологический подход позволяет рассматривать культуру в качестве сложной адаптивной среды, которая выполняет не только функцию стабилизации и самосохранения, но и созидательно-адаптирующую. Достаточно ценным для изучения процесса адаптации является подход Э.С. Маркаряна, который не только акцентирует адаптацию социума к окружающей среде, но и рассматривает культуру как адаптивный механизм.

Мы рассматриваем *социокультурную среду вуза* как пространство активного совместного действия студентов и работников вуза, структура которого определяется особенностями вузовской системы образования в обеспечении личностного выбора ценностей, освоения новой культуры, способов её самореализации, раскрытия индивидуальных потенциалов личности студента. Характер влияния такой среды обусловлен в первую очередь организационно-педагогическими характеристиками вуза. В социокультурной среде вуза определены и выполнены педагогические принципы и условия: профессионально с педагогической точки зрения применяются оптимальные формы и методы действий, которые способствуют усилению воспитывающего влияния учебной среды вуза; имеется особое методическое и технологическое обеспечение разнообразной деятельности в вузовском пространстве. Социокультурная среда вуза является пространством личностного роста, становления студента и представляет собой комплексное единство содержательного, организационного и процессного компонентов на различных уровнях образовательной и научной среды вуза.

Т.М. Маленкович определяет, что непосредственное взаимодействие внешних и внутренних факторов оказывает значительное влияние на нарушение гармоничного взаимодействия личности студента с окружающей средой и самим собой. В своих исследованиях В.Ш. Гузаирова отмечает, что специфика механизма адаптации личности к социокультурной среде заключается в выделении двух направлений: к среде (психологические, деятельностные и социально-психологические механизмы) и среды к себе (личностно-образовательная деятельность, избирательное общение, готовность студентов).

С культурологическим и системным, как отмечает М.В. Ромм, неразрывно связан и информационный подход, который исходит из того, что все разновидности самоуправляемых технических, биологических, социальных кибернетических систем представляют собой структуры, самоуправление в которых осуществляется на основе переработки поступающей в них информации. Социальная информация превращается в эффективное средство и условие активного приспособления этих систем к внешней среде. В данном случае теоретическая деятельность приобретает прикладную ценность только при комплексном подходе, т.е. при сочетании различных концептуальных подходов.

Исследования показывают, что *толчком* к началу процесса социальной адаптации чаще всего становится осознание личностью студента-первокурсника того факта, что усвоенные в предыдущей социальной деятельности стереотипы поведения перестают обеспечивать достижение успеха и актуальной становится перестройка поведения в соответствии с требованиями новой социокультурной среды.

В общем виде исследователями (Г.А. Балл, О.И. Зотова, О. Кольвах, Т.О. Кончанин, И.К. Кряжева и другие) чаще всего выделяются *четыре стадии адаптации* личности студента-первокурсника (и соответственно учебной группы, в которую он объективно входит) в новой для него социокультурной среде вуза:

1) *начальная стадия*, когда индивид или группа осознают, как они должны вести себя в новой для них социальной среде, но еще не готовы признать и принять систему ценностей новой среды вуза и стремятся придерживаться прежней системы ценностей;

2) *стадия терпимости*, когда индивид, группа и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга;

3) *аккомодация*, т.е. признание и принятие индивидом основных элементов системы ценностей новой среды при одновременном признании некоторых ценностей индивида, группы новой социокультурной средой;

4) *ассимиляция*, т.е. полное совпадение систем ценностей индивида, группы и среды.

Можно выделить *адаптацию как процесс* и *адаптированность как результат*, итог процесса адаптации. В процессе адаптации *вуз и личность студента* вступают во взаимодействие как сложные системы. На успешность адаптационного процесса существенное влияние оказывают такие характеристики вуза, как система воспитательной деятельности, материально-техническая оснащенность учебного и внеучебного процессов, уровень организации учебно-познавательной, научно-исследовательской и культурно-бытовой деятельности, характер внутриколлективных отношений, корпоративная культура и т.д. Вуз через эти характеристики предъявляет потенциальному студенту свои требования и одновременно демонстрирует свои преимущества по сравнению с другими участниками рынка высшего профессионального образования.

Со стороны студента-первокурсника на успешность социальной адаптации в вузе влияние оказывают как психофизиологические и социально-демографические особенности, так и социально-культурные характеристики личности. Безусловно, для успешной социальной адаптации учебно-познавательная подготовка индивида, умение взаимодействовать в группе наиболее важны. Адаптация в вузе представляет собой единство нескольких адаптационных процессов. Исследователи чаще всего выделяют следующие из них: учебно-познавательную профессиональную адаптацию, социально-психологическую адаптацию и адаптацию к изменяющимся социокультурным условиям.

Учебно-познавательная профессиональная адаптация предусматривает выбор профессии, обучение специальности, а также вхождение в научно-теоретическую проблематику профессиональной деятельности с момента начала обучения по специальности. Критерием учебно-познавательной профессиональной адаптированности является достижение индивидом соответствия профессиональных знаний, умений и навыков, личностных качеств требованиям конкретной профессиональной деятельности. Как показатели её выступают профессиональная квалификация, уровень и стабильность производственного самообразования, удовлетворенность профессией.

Социально-психологическая адаптация – процесс вхождения студента в новый для него учебно-профессиональный коллектив, формирование личностных связей и отношений с другими людьми. В процессе социально-психологической адаптации происходит активное сравнение и взаимоприспособление ценностных ориентаций, нравственных идеалов и представлений учебного коллектива и нового студента.

Обобщая профессионально-педагогическую теорию и практику, мы можем дать рабочее определение понятию «адаптация студента в условиях технического вуза» – процесс вхождения первокурсника в новую для него творчески ориентированную образовательную среду технического вуза, результатом которого являются: устойчивая профессиональная ориентация на получение высшего образования, высокая самоорганизация при освоении образовательной программы, продуктивно-ориентированное содержание и конструктивный характер педагогического общения.

Социально-психологическая адаптация выражается в формировании положительных неформальных отношений с однокурсниками, профессорско-преподавательскими, научными и административными работниками, в достижении ценностного единства студента и коллектива. Основным объективным показателем социально-психологической адаптированности является отсутствие конфликтов с преподавателями и членами студенческого коллектива. Субъективным показателем социально-психологической адаптированности выступает удовлетворенность отношениями с преподавателями и студентами.

Важным аспектом социальной адаптации, как представлено в работах О.В. Дмитриевой, является принятие студентом определенной социальной роли. Можно говорить о двух формах социальной адаптации: *активной*, когда индивид стремится воздействовать на среду с тем, чтобы вызвать реакцию изменения (в том числе тех норм, ценностей, форм взаимодействия и деятельности, которые он должен освоить), и *пассивной, конформной*, когда он не стремится к такому воздействию и изменению. Отсюда эффективность социальной адапта-

ции на уровне личности в значительной степени зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушениям социальной адаптации, крайним выражением которых служит аутизм.

Существуют субъективные и объективные критерии адаптированности в вузе. Объективные – степень реализации индивидом норм и правил жизнедеятельности, принятых в данном вузе. Субъективные – удовлетворенность членством в данной социальной группе, предоставляемыми условиями культурно-образовательной среды вуза для развития основных социальных потребностей. В психолого-педагогической литературе (Т. Шибутани, Л.И. Станиславчик) показателями успешной социальной адаптации определены высокий социальный статус студента в социокультурной среде вуза, а также его психологическая удовлетворенность этой средой в целом и ее наиболее важными для него элементами (например, удовлетворенность образовательным процессом и его условиями, его содержанием, организацией, результатами). Показателями низкой социальной адаптации являются стремление индивида к перемещению в другую социальную среду (переход в другое учебное заведение, плохая успеваемость, «отсев» и т.д.), различные формы отклоняющегося поведения. Успешность социальной адаптации зависит от характеристик как самого индивида, так и среды. Чем сложнее новая среда (например, шире спектр социальных связей, сложнее совместная деятельность, выше уровень социальной неоднородности), чем интенсивнее в ней происходят изменения, тем более трудным для индивида оказывается процесс социальной адаптации. В большей степени значимыми для социальной адаптации студента являются социально-демографические характеристики индивида – образование и возраст. Л.Ф. Мирзяновой изучается такое понятие как упреждающая адаптация, представляющая собой управляемый процесс и результат целенаправленного воздействия на личность адаптантов, способствующие их учебному и профессиональному росту, что в итоге и приводит к упреждению или смягчению отрицательных проявлений кризисов.

При рассмотрении процесса организации воспитательной деятельности со студентами первого курса важным является рассмотрение социокультурных условий вуза как среды, т.е. средовой подход. Ю.С. Мануйлов рассматривает понятие *«средовой подход»*, как включающее в себя совокупность принципов и способов использования воспитательных возможностей среды в личностном развитии человека. При конструировании процесса адаптации студентов первого курса мы активно использовали основные правила средового подхода в воспитании. В качестве непосредственной социальной среды могут выступать различные социальные группы, такие как семья, учебная группа, соседи по дому, и т.д. Роль социальной адаптации состоит в том, что она позволяет включить личность в процессы, протекающие в непосредственной социальной среде, и в то же время является одним из средств изменения личности и среды. Из методологии системного подхода следует, что любая адаптивная система всегда принадлежит к классу открытых, функциональных, самоуправляемых и иерархически организованных систем, строящих свою деятельность на основе принципа прямой и обратной информационной связи. В целом отметим, что в научной литературе достаточно внимания уделено специфике процесса адаптации, его типологии, характеру, причинам и возможным вариантам организации работы по адаптации студентов, роли и составляющим социокультурной и педагогической среды. Но вопросы разработки модели и создания на её основе организационной структуры управления адаптацией первокурсников, создания теоретико-методологического и методического обеспечения процесса адаптации проработаны недостаточно.

Специфической особенностью адаптации, рассматриваемой нами, является адаптация студентов к образовательной среде именно *технического вуза*. Уральский регион в промышленной системе нашего государства является территорией, где наиболее сильно развит индустриальный сектор экономики. И поэтому получение высшего профессионального технического образования составляет значительную часть в отрасли высшего образования на Урале. Специфичен также для Уральского региона и состав инженерных

специальностей: именно тех отраслей, которые постепенно становятся на путь инновационного развития, имеют широкие перспективы развития. Внимание к подготовке высококвалифицированных инженерных кадров подтверждается и решением Министра образования и науки России А.А. Фурсенко, который говорит об увеличении количества бюджетных мест для вузов на инженерные специальности с одновременным сокращением количества бюджетных мест для экономических и других гуманитарных специальностей.

В работах Р.М. Петруновой достаточно ярко представлена специфичность инженерного образования, заключающаяся в том, что инженерная мысль изменяет среду обитания человека, способна менять способ жизнедеятельности, открывать новые специальности и возможности человека, а также меняет биологическую и социальную сущность человека. Ведущие технические университеты всегда были нацелены на подготовку специалистов, обладающих, наряду с высокой квалификацией, развитой способностью творческого подхода к решению профессиональных задач, осознающих личную ответственность за результаты своей деятельности, стремящихся к постоянному профессиональному и личностному совершенствованию. Такие специалисты, составляющие научно-инженерную элиту страны, наиболее востребованы на рынке интеллектуального труда. При этом, например, на стыке таких отраслей знаний, как педагогика, психология, социология, экономика и право, следует решать такой вопрос стратегической значимости, как воспитание новых собственников в России: людей с новой экономической, нравственной и правовой культурой, новым экономическим и правовым мышлением, что особенно трудно при отсутствии у них «генной» культуры (Е.В. Ткаченко). Технический университет в этом отношении должен стать не только центром науки и образования, но и центром реабилитации человека, его профессионального становления и самореализации (И. Федоров).

Надо отметить, что высокое гуманистическое назначение инженерного образования в условиях технократически ориентированной высшей технической школы не реализуется в полной мере. В современных условиях снижения общей и профессиональной культуры студенческой молодежи первостепенным и актуальным является реализация задач воспитания в интересах человека, общества и государства, а также формирование уверенности и мобильности выпускника, повышение его конкурентоспособности, профессионального самоопределения и творческой самореализации. Вместе с тем в системе российского образования в настоящее время только разрабатываются новые концептуальные подходы, модели организации и управления воспитательной деятельностью с позиции междисциплинарного знания о потребностях, мотивах, смыслах и ценностях, предпочтениях и интересах студента как целостного субъекта образовательного процесса. Изменения, происходящие в политической и социально-экономической сферах развития российского общества, отражаются и на развитии воспитательного процесса в системе высшего профессионального образования. Сегодня очевидно, что попытка отказа от целенаправленной воспитательной работы в системе высшего образования в девяностые годы двадцатого столетия была ошибочной.

В последние годы к воспитательной работе вузов заметно ослабло внимание со стороны органов государственной власти, Министерства образования и науки Российской Федерации, Российского Союза ректоров. Это привело к заметному снижению межвузовской координации, нормативно-правового и кадрового обеспечения, отсутствию в макете Устава вуза раздела «Воспитательная деятельность» и этого же показателя в Целевых показателях деятельности высших учебных заведений (приказ ФАО от 28.11.2008 № 1770), отсутствие в типовом положении о новой системе оплаты труда должностей, отвечающих за воспитательную работу в вузах. Это особенно важно в связи с тем, что в последние десятилетия российское общество живет в постоянно изменяющихся условиях: социальных, экономических, правовых и т.д., а жизненные ценности и приоритеты студенческой молодежи радикально изменились. А потому особенно возрастает значимость исследований проблем педагогики, психологии, образования на стыке разных отраслей знания: педагогики и права, педагогики и социологии, педагогики и экономики.

Для выявления причин дезадаптации студентов и определения специфики процесса адаптации для студентов технических и гуманитарных вузов был проведен ряд социологических исследований среди студентов вузов России¹.

Анализ результатов опроса показывает, что ведущим мотивом поступления в вуз выступает внутренний мотив интереса к профессии (44%), но нельзя не отметить достаточно высокую значимость статусных мотивов. Причем внешние статусные мотивы даже более значимы, чем внешние содержательные. Мотив перспективы найти хорошую работу после вуза занимает вторую позицию в иерархии мотивов, а мотив престижности вуза – третью, т.е. уже на первом курсе для многих студентов актуальны вопросы будущего трудоустройства, а значит, и будущего социального положения. Наиболее ярко выражена значимость статусных мотивов для студентов вузов социально-экономического профиля. В сравнении со студентами других профилей обучения эта категория студентов несколько специфична. Для экономистов характерны более прагматичные мотивы – перспективы хорошей работы после вуза. Студенты технических университетов, так же, как и классических, ориентированы на престиж вуза. Тем не менее, в сравнении со студентами классического университета, их мотивы более прагматичны. Мотивом поступления послужило желание найти хорошую работу после учёбы для почти 20% первокурсников технических университетов, и только для 12% будущих педагогов и по 14% первокурсников классических университетов и отраслевых вузов.

При исследовании данной проблемы, безусловно, необходимо иметь в виду, что последнее десятилетие внесло очевидные изменения в структуру ценностей и потребностей сегодняшних студентов технических вузов. В первую очередь, необходимо отметить значительное влияние такой ценностно-культурной парадигмы, как конкуренция на рынке высококвалифицированного интеллектуального труда. Особенно эта тенденция заметна на престижных факультетах технических вузов, пользующихся повышенной популярностью у молодежи. Другой источник социально-психологического дискомфорта первокурсника – новые требования к организации учебного процесса и к содержанию обучения. Использование школьных методик обучения по принципу «изложение – воспроизведение» в техническом вузе встречается значительно реже. Хорошие показатели по этому параметру социально-психологического самочувствия показывают либо выпускники элитных школ, в которых использовались нетрадиционные методики, либо студенты, обладающие широким кругозором. Оценивая в целом набор социально-психологических качеств студента-первокурсника, выделим общие черты и специфические, связанные с профилем и формой обучения. Для студента-«технаря» ведущее качество – настойчивость в достижении цели, следом идут самостоятельность и порядочность. Отличительный момент в этой портретной характеристике такое качество, как патриотизм, занимающее в сравнении с другими категориями студентов более высокую, пятую, позицию и отражающее гордость за прошлые блестящие и выдающиеся научно-технические достижения страны; студенту-«гуманитарию» в большей степени, по самооценкам респондентов, свойственна порядочность; студентам естественнонаучных специальностей – большая самостоятельность.

Исследование позволило определить наиболее характерные для студентов вузов гуманитарного и технического профиля причины дезадаптации (рис.1).

¹ В базу исследования вошли результаты социологических исследований: 2001 – 2002 годы: 14 вузов Центрального и Северо-Западного регионов, Урала и Сибири (из которых - 6 технических вузов и 8 гуманитарных вузов), объем выборки – 1637 студентов первого курса; 2007 год: 12 вузов Свердловской области (из которых - 4 технических вуза и 8 гуманитарных вузов), объем выборки – 1210 студентов третьего курса; 2009 год: 12 вузов Свердловской области (из которых 3 технических вуза и 9 гуманитарных вузов), объем выборки – 1495 студентов третьего курса.

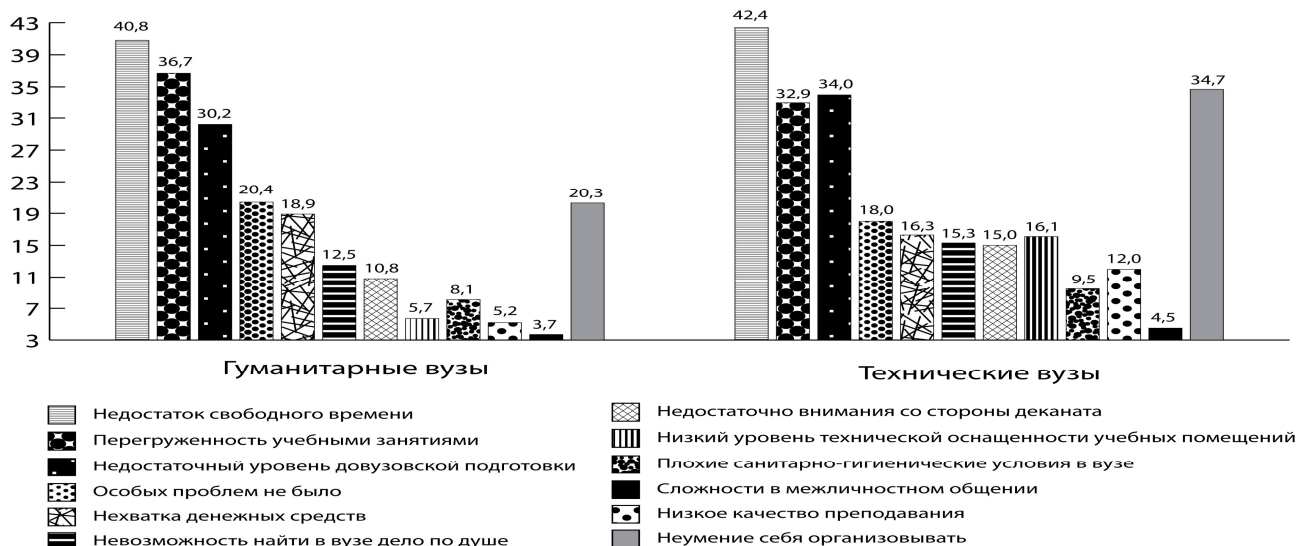


Рис.1. Причины дезадаптации студентов, % от общего количества респондентов групп профильных вузов

В соответствии с различными факторами учебно-воспитательного процесса, оказывающими влияние на процесс адаптации студентов технических и гуманитарных вузов, исследование позволило определить различные направления адаптационной деятельности, специфичные именно для студентов данного профиля вуза. Так, в технических вузах более актуальны вопросы мотивации студентов, помощи в процессе адаптации со стороны кураторов, формирование навыков самоорганизации, решение проблем межличностного общения. Стремительно нарастает тенденция к самодостаточности и самоуважению среди студентов. Данные, полученные в ходе исследования, говорят о высокой степени удовлетворенности общением с такими преподавателями, «при которых можно высказывать свое мнение» и «которые позволяют сохранять самоуважение студентов». Это приводит к мысли, что взаимодействия преподаватель-студент должны строиться таким образом, чтобы студенты ощущали себя коллегами в этом процессе обучения. В целом анализ ответов студентов, позволил определить проблемные зоны в организации образовательного процесса в вузе, выявить причины дезадаптации студентов, а также определить направления для развития адаптационных мероприятий для студентов технического вуза.

В дальнейшем проводились исследования среди студентов третьего курса также по вопросам их адаптационного периода, в рамках которых продолжалось исследование различий в процессах адаптации студентов технических вузов и вузов гуманитарного профиля. Так, в рамках исследований «Студент – 2007» и «Студент – 2009» автором были проанализированы итоги социологического опроса 1210 студентов 12 вузов Свердловской области в 2007 г. и 1495 студентов 12 вузов Свердловской области в 2009 г. Проведенные исследования показали, что за последние три года (2007 – 2009) остается лидирующим мотивационный фактор – «интерес к профессии», преобладающий над всеми остальными ответами во всех опрошенных вузах. Следующим основными мотивирующими факторами являются – «престиж вуза» (34% в 2009 г.) (причем в разных вузах количество отметивших этот параметр варьирует от 0% до 85%) и «привлекла перспектива найти хорошую работу после окончания вуза» (32% в 2009 г.). Оба эти фактора естественно связаны между собой и логично друг друга дополняют.

Ответы студентов говорят о повышении престижа технических вузов, в то же время количество студентов технических вузов, указавших, что не испытывают большого интереса к получаемой профессии, в 2009 г. уменьшилось почти на 14% по сравнению с 2007 г.; снизилось влияние семейной традиции на профессиональное определение студентов, а также значение активной студенческой жизни. Студенты технических вузов испытывали больше проблем в период адаптации, связанные с низким качеством преподавания, технической оснащенностью учебных аудиторий, состоянием общежитий. Студентам гуманитарных вузов мешают в процессе адаптации такие проблемы, как перегруженность учебного процесса, отсутствие свободного времени, неумение себя организовать и нехватка денежных средств.

Решать возникающие в период адаптации студентов проблемы в основном в гуманитарных и технических вузах помогают однокурсники, в то же время влияние, например, органов студенческого самоуправления больше в технических вузах, чем в гуманитарных.

Результаты исследования говорят о том, что факторы учебного процесса оказывают более существенное влияние на процесс адаптации, чем внеучебная деятельность. Но существует ряд факторов личностного характера, которые напрямую не относятся к воспитательной деятельности, но их влияние может быть скорректировано в ходе организации воспитательной деятельности. Это: отсутствие привычного круга общения, недостаток свободного времени, неумение себя организовать, невозможность найти дело по душе, сложно привыкать к новой обстановке. Данные факторы определяют внутреннее психологически, эмоционально напряженное состояние студента, влекущее за собой депрессивные состояния, отторжение в обществе, коллективе, установление жестких негативных стереотипов и тем самым способствующее дезадаптации студентов.

В рамках нашего исследования проведено изучение опыта работы 58 вузов России. Анкетный лист разрабатывался и анализ результатов исследования проводился специалистами ГОУ ВПО «УГТУ– УПИ имени первого Президента России Б.Н.Ельцина» при участии автора. Для анализа опыта вузов России по работе со студентами первого курса использовались следующие методы:

- исследование документов вузов–участников Всероссийского конкурса моделей и проектов организации воспитательной деятельности в вузах;
- интервьюирование экспертов. В качестве экспертов привлекались представители администрации вузов и психологических служб вузов, организующих работу со студентами первого курса.

Изучались следующие направления адаптационной работы со студентами:

- организационное и нормативно-правовое обеспечение работы со студентами первого курса, в том числе управленческий аппарат, работа института кураторов младших курсов;
- основные направления и формы работы с первокурсниками, в том числе работа по информационному обеспечению, организации культурно-массовых, спортивных и научных мероприятий, организации деятельности студенческой профсоюзной организации, работа по социально-психологической адаптации студентов первого курса, организация работы по первичной профилактике наркомании среди студентов и учащихся подшефных школ.

Исследование опыта работы вузов России позволило сделать следующие выводы: в вузах отсутствуют концептуальные основы адаптационной работы, модельное её выражение, координация между структурными подразделениями, занимающимися работой со студентами первого курса, неактивна деятельность кураторов академических групп младших курсов, слабо вовлекаются студенты-первокурсники в научную деятельность, освоение профессиональной культуры. В рамках опытно-эмпирической проверки поставленной гипотезы и применяемых в работе со студентами первого курса форм воспитательной деятельности проводилось исследование процесса адаптации двух групп студентов.

Таблица 1

Итоги исследования среди студентов первого курса экспериментальной и контрольной групп (% от общего количества студентов в группе)

Показатель адаптации	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Разделяют нормы и ценности вуза, факультета, группы	84	28
Удовлетворены своим интеллектуальным развитием	72	19
Повысили качество выполнения учебных заданий	66	18
Повысили успеваемость по итогам второй сессии	61	32
Удовлетворены социальным статусом в учебной группе	48	17
Активно участвуют в общественно-культурных мероприятиях	43	15
Активно участвуют в НИР	9	2

Первая группа – экспериментальная (709 чел.) – посредством активной работы администрации и органов студенческого самоуправления была активно вовлечена в реализацию про-

граммы адаптации студентов первого курса. Вторая группа – контрольная (764 чел.) – не подвергалась масштабному информационному обеспечению, её деятельность осуществлялась в рамках обычного учебного процесса. Студенты обеих групп приняли участие в опросе, посвященном вопросам социального, психологического самочувствия, результатов своей деятельности, достигнутых в учебном и внеучебном процессах.

Итоги сравнительного анализа позволяют говорить о результативных подходах к организации адаптационной работы и выполнении необходимых и достаточных организационно-педагогических условий. На основе изученных причин дезадаптации, мнения экспертов, в качестве которых привлекались организаторы воспитательной и социально-психологической работы в вузах России, были определены составляющие необходимых и достаточных организационно-педагогических условий и предложены технологии их выполнения в рамках образовательного процесса технического вуза. Следующие организационно-педагогические условия являются необходимыми и достаточными для реализации процесса адаптации студентов к образовательному процессу: наличие в вузе организационной структуры воспитательной деятельности и управление адаптацией студентов на основе процессного подхода и ориентации на «зоны ближайших интересов»; актуализация деятельности, учитывающая социальные риски молодежной субкультуры, предоставление вузом возможностей для самoadaptации, творческого саморазвития, создающих и проецирующих на будущую деятельность студента ситуацию успеха. В совокупности эти условия ведут к личностной направленности в деятельности педагогов, выражающейся в опоре на «зоны ближайших интересов», индивидуальный опыт студентов, создание «ситуации успеха» как основы саморазвития студентов. Организационные условия реализуются в вузе в виде административной структуры воспитательной деятельности, включающей в себя следующие подразделения: отдел по внеучебной работе, Дом культуры, отдел по физкультурно-массовой и спортивной работе, служба информации, социально-психологическая служба.

Одним из основных принципов организации работы по адаптации студентов первого курса является *процессный, комплексный подход*. Суть процессного подхода в организации работы по социальной адаптации студентов заключается в том, что данный процесс рассматривается как совокупность подпроцессов, взаимосвязанных и взаимодействующих между собой, управление процессом социальной адаптации осуществляется посредством управления этими подпроцессами. В то же время процесс социальной адаптации является частью (подпроцессом) по отношению к процессу воспитательной деятельности в целом. Процессный подход усиливает ориентацию деятельности на запросы и интересы его участников, обеспечивает прозрачность протекания подпроцессов, каждый сотрудник понимает, какую роль он играет в целом в процессе социальной адаптации, понимает, что является результатом деятельности, систематизирует деятельность по улучшению процесса в целом и каждого из его подпроцессов. Процессный подход к организации адаптации студентов предполагает наличие оценки результативности работы. Оценке подвергаются: деятельность задействованных административных подразделений и органов студенческого самоуправления (внешняя оценка деятельности студентами и внутренняя оценка сотрудниками); уровень творческой самореализации студентов (количественные показатели участия студентов в мероприятиях воспитательного процесса); уровень освоения профессиональных знаний и навыков (итоги экзаменационных сессий первого курса); изменение ценностных ориентаций студентов за период первого года обучения.

Комплексный подход к организации деятельности по адаптации включает в себя объемное, всестороннее рассмотрение проблемы адаптации студентов первого курса: со стороны учебного, научного, воспитательного процессов вуза, со стороны администрации, профессорско-преподавательского и студенческого коллективов. Для успешной реализации в вузе комплексной программы адаптации студентов необходима планомерная координированная работа всех структурных подразделений вуза: задействованных в организации учебной, научной, внеучебной деятельности, органов студенческого самоуправления. Эта работа строится на основании плана реализации комплексной программы, ориентированной на постоян-

ную актуализацию «зоны ближайших интересов» студента в научно-образовательной деятельности, что создает перманентную основу для мотивационного обеспечения процесса саморазвития личности студента (Л.С. Выготский). В целом указанные особенности подходов к организации адаптационной работы со студентами целенаправленно и последовательно способствуют созданию сочетания таких организационно-педагогических условий, при которых как каждому студенту в отдельности, так и всей учебной группе в целом, предоставляется возможность достичь значительных результатов в научно-образовательном процессе, т.е. создавать *ситуацию успеха* (А.С. Белкин). В рамках исследования нами была предложена функционально-процессуальная модель адаптации студентов к образовательному процессу технического вуза.

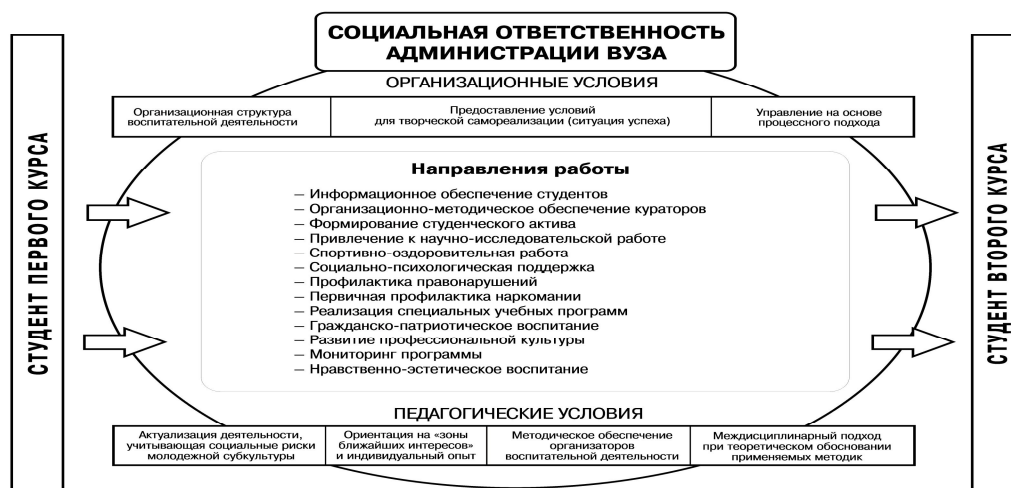


Рис. 2. Функционально-процессуальная модель адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза

Опытно-эмпирическая работа позволила проверить необходимость и достаточность предполагаемых в гипотезе организационно-педагогических условий адаптации студентов к образовательной среде технического вуза, сформулировать подходы к организации этой деятельности на основе выявленных различий в течение процесса адаптации у студентов вузов технического и гуманитарного профиля. Нами предложен комплекс информационно-методической литературы, необходимый для работы куратора академической группы младших курсов, а также комплекс психологических методик, которые позволят организовать процесс адаптации студентов более результативно. В числе таких методик: психологическое консультирование, тренинговая работа, социометрия. В качестве социологического инструментария для определения «зон ближайших интересов» и индивидуального опыта студентов, приобретенного в школьные годы, могут быть использованы анкеты «Творческий портрет студента первого курса» и «Адаптационный потенциал студентов–первокурсников». Последняя из перечисленных анкет может применяться также для оценки удовлетворенности студента системой обучения в вузе, определения его социального самочувствия, сформированности ценностно-смысловых ориентаций, т.е. использоваться как инструментарий при оценке результативности участия студента в программе.

Для оценки деятельности структурных подразделений вуза, органов студенческого самоуправления специалистами кафедры социологии и социальных технологий управления УГ-ТУ – УПИ при участии автора, разработана и апробирована *методика оценки эффективности деятельности структурных подразделений и органов студенческого самоуправления, вовлеченных в процесс организации адаптационной работы со студентами первого курса.*

Паначев В.Д., д.с.н., проф.

Пермский государственный технический университет

Роль образования в развитии личности современного студента

За годы перестройки и реформ учеными, педагогами и управленцами образовательной

сферы организовано и проведено много серьезных исследований, получено немало ценных философских, социально-экономических и психолого-педагогических результатов, разработаны важные концепции и рекомендации, осуществлен ряд практических мер в области совершенствования отечественного образования, адаптации его к новым условиям Болонского соглашения. Но некоторые фундаментальные проблемы и механизмы проводимых в образовании реформ и модернизаций остаются пока малоизученными, а практикой почти не востребованными в силу их объективной сложности, а также продолжающих доминировать у нас традиционных подходов к обновлению образования методами регулирования стационарных систем.

Образование – это общеизвестно – дорогое дело в любом обществе. Так есть и так будет. *Парадокс образования* состоит в том, что, с одной стороны, оно является средством развития возможностей личности и ориентировано на реализацию личностного потенциала человека, его свободного самовыражения, а с другой – именно образование является одним из способов интеграции человека в социальную машину. При этом личность, будучи продуктом общественной жизни, в то же время является живым организмом. Отношения *социального* и *биологического* в формировании и поведении личности достаточно сложны и оказывают неодинаковое воздействие на нее на разных этапах развития человека, в разных ситуациях и видах общения с другими людьми.

Только надежда на переход к новому типу общественного управления позволяет думать о позитивных изменениях, является стимулом к поиску новых форм решения задач, стоящих перед физическим воспитанием. Рассматривая проблемы подготовки молодых специалистов в странах, уже прошедших предстоящий нам путь и опередивших нас в своем развитии, мы установили, что *проблема здоровья* индивида, его *физической работоспособности* решается только на добровольных началах. Студенту предлагаются варианты выбора вида занятий в удобное для него время. Мы же и в новой программе идем проторенным путем – четыре часа в неделю. Реально – это занятия в сетке учебных часов, до или после специальных дисциплин, требующих определенной концентрации, настройки, подготовки и осмысления. Исследования, показывающие пользу *переключения с одного вида деятельности на другой*, есть. Однако опыт показывает, что студенты за час до серьезных учебных занятий избегают больших физических нагрузок.

Переключаться, конечно, очень сложно. К тому же эффект последствия нагрузок может длиться значительно дольше, чем перерыв между парами занятий. Поэтому студенты эффективно занимаются физическими упражнениями 15-30 мин, а затем ищут предлог для уклонения от интенсивных нагрузок. Отмечено это только у тех, кто учится без троек. Слабые ученики, как известно, проблем с учебой не знают. При подготовке специалистов следует исходить из идеи высокого уровня учебы. Это трудно и практически несовместимо с иными серьезными занятиями, но это необходимое условие качественного обучения. Сознательное отношение к учебе – характерная черта сильных студентов. И тем более непонятно, почему в новой программе сохранились только старые формы обучения, с различными «косметическими» мерами. Необходимо проследить связь между задачей формирования у студентов потребности в систематических занятиях физической культурой и сознательным отношением к занятиям по физическому воспитанию. Принудительные занятия не могут сформировать стойкой потребности в них на всю жизнь. И то, что по данным Всемирной организации здравоохранения, лишь 5% населения нашей страны занимается *оздоровительной тренировкой* (в то время как в Японии 80%, а в США – 70%), не противоречит этой мысли. Если принципиально не изменить форму проведения занятий, положение не улучшится. Стремиться нужно к тому, чтобы 100% выпускников вузов, получив высшее образование, получили бы и «свой» *вид спорта*, хобби на всю жизнь. Это было бы реальным вкладом в формирование основ здорового образа жизни и по существу решило одну из основных задач, стоящих перед системой физического воспитания в вузах.

Первый фактор, влияющий на формирование двигательных способностей личности, – *задатки*. Задатки – генетически обусловленные системные признаки человека: размеры тела,

некоторые особенности нервной системы и предрасположенность к заболеваниям. Второй фактор – *воспитание*, которое способно из любого здорового человека подготовить высокоинтеллектуального, прекрасно развитого физически гражданина. Через призму деятельности влияет на формирование способностей человека *среда*. Среда бывает естественная (географическая), социальная, домашняя. Социальные явления, происходящие в окружающем мире, постоянно взаимодействуют с нравственным миром человека, изменяют его отношение к действительности, уровень воспитанности. Четвертый фактор – *личное стремление к самосовершенствованию, к саморазвитию*. Это стремление может преодолеть недостатки воспитания, неблагополучную среду и неудачно сложившиеся обстоятельства жизни, особенно в студенческие годы. Оно во многом зависит от образования.

Студенты должны иметь *индивидуальные задания на каждый год обучения*. Их реализация – второй путь, занятие каким-нибудь видом спорта – третий. Для занимающихся определенным видом спорта возможно простое условие: спортсмены 1 разряда и выше получают пятерку автоматически, а остальные должны представить документальное подтверждение посещения занятий и результаты специальных тестов, используемых в избранном виде. Если студент перестал заниматься в секции, он должен сдавать общепринятые нормы по физической подготовленности. Наиболее сложный момент – выполнение индивидуальных программ. Всем студентам, не занимающимся в секции, даются индивидуальные задания на учебный год. Преподаватель может контролировать сдвиг в их физическом состоянии и ставить зачет при условии положительной динамики. Для получения базового уровня физической подготовленности вступительные экзамены по физическому воспитанию при поступлении в вуз нужно сделать не просто обязательными, но еще и влияющими при прочих равных условиях на результат зачисления. Тогда будет исключено заранее рассчитанное, расчетливое получение низких исходных данных. Стабильное улучшение показателей по физической подготовленности для тех, кто не укладывается в нормы, соответствующие оценке «удовлетворительно», должно быть обязательным условием обучения в вузе.

Те же, кто сдает нормативы по физической подготовленности хотя бы на тройку, должны получать заработанную оценку независимо от того, как она заслужена (генетически или в результате упорного труда). Необходимо принимать решение в тех случаях, когда отмечен регресс от пятерки к четверке или тройке. Возможно, что в этом случае целесообразно добиваться прогресса и не ставить зачет до тех пор, пока студент не приблизится к показателям в пределах 5-10 % от имеющихся результатов. Есть альтернатива: зачет можно получить за посещение занятий, как принято сегодня. По существу, предлагаемая форма обучения переводит занятия в форму факультатива курсов спортивного совершенствования и секций по видам спорта. Учитывая уровень знаний выпускников школ в области физической культуры, очевидно, на 1-м курсе вуза имеет смысл оставить рамки «принудительных» занятий, имеющих место в настоящее время. За год студенты освоятся в своем новом положении, узнают возможности спортивной базы вуза, пройдут «естественный отбор». Со 2-го курса занятия необходимо переводить в режим факультативов. *Самостоятельность, осознанное отношение к делу и в то же время контроль на завершающей части учебной программы* – вот компоненты, сопутствующие предложенному подходу. При такой организации учебного процесса существует логическая связь между методикой обучения, или учения в области физической культуры, и той моделью выпускника, о которой хоть и косвенно, но говорится в новой программе по физической культуре для вузов (неотъемлемый компонент общей культуры и способность реализовать его в социально-профессиональной деятельности и семье).

Один из главных целевых ориентиров в подготовке будущего специалиста – его развитие на основе выработки личностного отношения к содержанию образования и культуры, освоению норм и способов мышления и деятельности. Сегодня мы понимаем, что процесс обучения строится не ради чистых знаний или навыков, а ради студента, поскольку он – и обучаемый элемент системы, объект разнообразных манипуляций, и прежде всего личность, «для которой характерна не только самостоятельность, но и свобода по отношению к возможному пространству деятельностей» и своему месту в нем. Та-

кая целевая установка объективно необходима в развитии образования и обусловлена сущностью самой образовательной системы, основная цель которой состоит в развитии личностной индивидуальности. От каждого студента она требует самоопределения, а от вуза – создания ситуации для личностного самоопределения студентов по отношению к учебному процессу. И сегодня нужно реализовать эту цель, а не декларировать ее. Таким образом, будущая профессиональная деятельность уже сегодня требует от студента самоопределения по отношению к процессу обучения. Достичь этого можно посредством *деятельностного* содержания образования, которое подразумевает осмысление студентом ситуации и рефлексию своей деятельности на основе ценностных ориентаций. Личностное развитие каждого студента относительно процесса обучения является механизмом становления личности. Оно предполагает использование познания, способного переходить в осмысленное и культурно реализуемое практическое действие. В смысле развития личности студента перед высшей школой России открывается еще очень большое поле деятельности.

*Певная М.В., к.с.н., доц., Вишневский Ю.Р., д.ф.н., проф.,
УГТУ – УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург)*

Образовательные возможности специалистов по социальной работе и управление имиджем профессии¹

Социологические исследования последних лет фиксируют существенный дисбаланс в профессионально-стратификационной структуре российского общества: интерес молодежи и общества к профессиям социальной сферы крайне низкий, несмотря на то, что общественные потребности в данной профессиональной деятельности, в частности, специалистов по социальной работе, достаточно высоки. К сожалению, низкий престиж социально значимых профессий характерен даже для такой категории молодежи как студенты – будущие специалисты по социальной работе. В рамках исследовательского проекта TEMPUS SOCIALEDUC SCM_TOO1B04-2004, «Специфика процесса профессиональной идентификации студентов высших учебных заведений г. Екатеринбурга, получающих образование специалиста по социальной работе», реализованного в 2006 г., выявлено, что не более 13% студентов – будущих специалистов по социальной работе планируют работать по специальности. Остальные респонденты заявили, что будут искать работу в иных сферах из-за низкого уровня технологического обеспечения процесса профессиональной деятельности, недостаточной заработной платы, неопределенности профессиональных характеристик будущей деятельности, невос требованности молодых специалистов.

Очевидна необходимость коррекции имиджа социального работника, как среди населения в целом, так и внутреннего имиджа, т.е. среди самих специалистов социальной сферы. Одно из наиболее перспективных направлений такой коррекции – это создание образа компетентного профессионала, готового оказать квалифицированную помощь людям, а также имеющего потребность систематически повышать свой образовательный и квалификационный уровень. Результаты опроса работников социальной сферы Свердловской области, проведенного по заказу МСЗН Свердловской области, показывают, что большая часть специалистов сферы социальной работы имеет среднее профессиональное образование (около 50%), и только около четверти (24%) – специалисты с высшим образованием. Уровень образованности профессиональной группы – один из ключевых факторов престижа профессии. Неудовлетворенность актуальным образовательным и квалификационным уровнем остро ощущается и среди самих специалистов социальной сферы. Среди опрошенных работников повышали свою квалификацию за последние 5 лет менее половины респондентов (44%). Кроме того, отметили, что нуждаются в повышении квалификации более 70% социальных работников. Особенно острую необходимость работники социальной сферы ощущают в психологических и юридических знаниях.

Таблица 1

Мнение респондентов о самых необходимых профессиональных знаниях (%)

¹ Статья подготовлена при поддержке РГНФ (грант № 08-03-00028А)

«Нехватку каких знаний в работе Вы ощущаете наиболее остро?»	%
Юридических	38
Психологических	33
Медицинских	14
Технологии социальной работы	14
теории социальной работы	13
Управленческих	8
Экономических	8
Педагогических	7

Довольно длительному обучению в вузе или колледже по профильной специальности респонденты предпочитают краткосрочные формы повышения квалификации.

Таблица 2

**Предпочитаемые формы повышения квалификации, по мнению респондентов
(% от числа ответов)**

Какие формы повышения квалификации Вы считаете эффективными?	%
обучение на любых курсах	39
обучение на курсах повышения квалификации УМЦО	19
профессиональные тренинги	16
семинары	16
самообразование	15
обучение в вузе по профильной специальности	12
без повышения	10
научно-практические конференции	8
только личный профессиональный опыт	5
обучение в колледже по профильной специальности	4
обучение в вузе по любой специальности	1
обучение в колледже по любой специальности	1

Таким образом, включение социальных работников в систему непрерывного образования, предоставление им более широких образовательных возможностей, в частности, обучения на курсах повышения квалификации, повлияет на удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, и, следовательно, благоприятно отразится на внутреннем имидже профессии. Необходима работа, направленная на формирование позитивного имиджа специалистов социальной сферы и среди внешних целевых аудиторий, прежде всего, социально уязвимых слоев населения, молодежи и населения в целом. На детальную диагностику имиджа профессий социальной сферы, измерение престижности данных профессий среди различных социальных групп населения направлено исследование авторов, реализуемое в настоящее время.

Исследовательский проект включает в себя также экспертные интервью с представителями СМИ о текущем состоянии имиджа социально значимой профессии специалиста по социальной работе в Свердловской области, поскольку очевидна потребность в активном включении средств массовой информации как социального института в процесс повышения профессионального престижа социального работника.

По заключению специалистов в области массовых коммуникаций, все они (координаторы информационного вещания телевизионных и радиоканалов, редакторы печатных изданий, информационных агентств) создают информационные материалы, выпускали за последнее время (до 2008 гг.) в эфир лишь сюжеты о работе рядовых социальных работников, женщинах, которые помогают одиноким пенсионерам. Основной «захват» внимания аудитории в данном контексте происходит на образе бескорыстного человека, обладающего определенным набором душевных качеств, имеющего определенное социальное гражданское мужество выполнять свою работу за крайне низкую заработную плату. Таким образом, непроизвольно СМИ закладывают базис массового восприятия профессионального поля деятельности без учета иерархичности профессии, дифференциации уровня профессионального образования специалистов, непосредственно работающих в сфере управления, в социальных службах и организациях. Постоянное воспроизведение в СМИ сконструированного стерео-

типа без особых доказательств и логических построений создает предпосылки для их некритического восприятия и усвоения аудиторией в условиях гиперинформированности и дискретной подачи материала, который направлен на эмоциональную сторону восприятия. Таким образом, в коммуникационном поле постепенно формировался непривлекательный образ профессии в целом, ограниченный предоставляемой широкой общественности информацией, что подтверждается и результатами массового опроса населения.

По результатам опроса руководителей Территориальных управлений соцзащиты особо важна специфика деятельности в сфере социальной работы, связанная с определенными требованиями к членам профессионального сообщества. Необходимость иметь разностороннее социально-гуманитарное образование для решения текущих задач, высокая эмоциональная нагрузка, ограниченный уровень заработной платы – это те характеристики, которые должны быть поняты и восприняты представителями современных СМИ. Специфичен также и клиент социальных служб. Самые незащищенные категории граждан очень чувствительны к восприятию информации, которая касается их интересов не только в материальном, но и в морально-этическом плане. Выявлена необходимость в коррекции отношений СМИ и Территориальных управлений соцзащиты населения в направлении формирования уважительного отношения сторон, вступающих в коммуникацию, в направлении сотрудничества в «кризисных ситуациях». Требуется не только установление формальных процедур проверки данных и согласования материалов, но и более глубокое понимание тех проблем и вопросов, которые освещаются или должны освещаться СМИ. Проблема создания информационных материалов, затрагивающая интересы незащищенных социальных групп демонстрирует всю свою сложность и амбивалентность. С одной стороны встает необходимость корректного использования терминологии, точной передачи фактологического материала. С другой стороны, важно не только не допустить искажения прямого смысла публикации, но и постоянно думать о «конечной области ее значения», которая влияет на формирование поля жизненного опыта читателей. Сегодня именно информационные материалы СМИ активно влияют на общественное мнение, формируют фон отношения людей к системе социальной защиты, профессиональному сообществу, к социальным проблемам в целом. Например, употребление названий «собес», под которым подразумевается и деятельность Территориальных управлений соцзащиты, и Комплексного центра социального обслуживания, или «дом инвалидов», «дом старчества», «приют» глубоко искажают основной смысл деятельности, унижают не только тех людей, кто обращается за помощью, но и тех специалистов, кто там работает.

Сегодня в Свердловской области в содержании профессионального реального имиджа социальной работы присутствует элемент недоверия к этому социальному институту. Он не рассматривается сегодня населением области как реальный субъект помощи. В большей степени это связано с тем, что в массовом сознании социальная работа ассоциируется исключительно с непосредственным уходом за нуждающимися людьми, оказанием прямой помощи для удовлетворения только первичных потребностей. И хотя в общественном мнении отсутствует элемент неуважения к этой профессии, отдается дань усердию и работоспособности ее представителей, эффективность социальной работы оценивается невысоко. Отчасти это вина самой системы социальной работы, которой, несмотря на молодость и инновационность профессии, присущ старый принцип самооценки: «Я много работаю, не знаю ни сна, ни отдыха, значит я работаю хорошо». Но в большей степени это является следствием влияния тех образов, которые формируются сегодня СМИ. Таким образом, необходимо формировать и поддерживать положительный образ социальной защиты населения, способствовать снятию имеющихся негативных установок граждан в отношении учреждений социального обслуживания с целью формирования позитивного имиджа профессии социальная работа.

Исследования позволят разработать и реализовать информационную PR-кампанию по сопровождению текущей деятельности МСЗН Свердловской области с целью подъема уровня престижности и коррекции имиджа профессии специалистов по социальной работе. Трансформация институционального взаимодействия профессии, образования и СМИ должно позитивно повлиять на привлечение в социальную сферу молодых перспективных кадров, на

изменение отношения общественности к деятельности госструктур, в частности, системы социальной защиты населения, на успешность и эффективность информационного сопровождения реализации социальных программ и национальных проектов в регионе.

Певная М.В., к.с.н., доц.

УГТУ – УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург)

Профессиональная идентификация студенчества в ходе обучения по специальности социальная работа

Интерес к проблематике профессиональной идентификации связан с пониманием специфики профессионального становления молодежи, профессионального самоопределения и реализации жизненных стратегий студентов высших учебных заведений промышленных мегаполисов¹. В анализе поставленной проблемы мы опирались на исследования:

- проблем социальной идентификации²,
- особенностей профессиональной идентификации³,
- специфики этого процесса применительно к профессии «социальная работа»⁴, с
- своеобразия профессиональной идентификации студенчества⁵.

¹ Статья подготовлена при поддержке РГНФ (грант № 08-03-00028А).

² См.: Гидденс Э. Модерн и самоидентичность // Современная теоретическая социология: Э. Гидденс. Реф. сборник / Под ред. Ю.А. Кимелева. М., 1995; Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни / пер. с англ. М., 2000; Данилова Е.Н. Изменения в социальных идентификациях россиян // Социс. 2000. №3-4, с.76-86; Дудченко О.Н., Мытиль А.В. /Социальная идентификация и адаптация личности // Социс. 1995. №6; Заворотная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. Ростов н/Д., 1999; Карпунин О.И. Самооценка молодежи как индикатор ее социокультурной идентификации // Социс. 1998. № 12; Киселев И.Ю., Смирнова А.Г. Формирование идентичности в российской провинции. М., 2001; Климова С.Г. Изменения ценностных оснований для идентификации (80-90-е годы) // Социс. 1995. N 1; Климова С.Г. Стереотипы повседневности в определении «своих» и «чужих» // Социс. 2000. № 12; Козырев Ю.Н., Козырева П.М. Дискурсивность социальной идентичности // Социс. 1995. № 2. С. 23-43; Кон И.С. В поисках себя. М., 1984; Права человека и проблемы идентичности в России и в современном мире / Под ред. О.Ю. Малиновой, А.Ю. Сунурова. СПб., 2005; Рубчевский К.В. Социализация личности: интериоризация и социальная адаптация // Общественные науки и современность. 2003. № 3. С. 147-151; Социальная идентификация личности / Под ред. В.А.Ядова. М., 1994; Хомяков М.Б. Идентичность, толерантность и идея гражданства // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России. Отв. ред. В.С. Магун. М., 2006. С.30-57; Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопросы философии, 1994. № 10. С. 117; Шеффер Б., Шледер Б. Социальная идентичность и групповое сознание как медиаторы межгруппового поведения// Иностранная психология. Т. 1. №1., 1993; Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996; Ядов В.А. Социальные социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности (Программа проекта «Социальная идентификация личности»). М., 1993; Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социс 1994, № 1; и др.

³ См.: Боровикова С.А. Профессиональное самоопределение // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. СПб., 1991; Дидковская Я.В. Профессиональное самоопределение молодежи: социологический анализ. Екатеринбург, 2004; Игнатов В.Г., Белолипецкий В.К.Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность. Учебное пособие. Ростов н/Д., 2000; Пряжников Н.С. Профессионализм и личностное самоопределение. Воронеж, 1996; Серегина И.И. Профессиональная карьера // Социс. 1999. №4. С.79-81; и др.

⁴ См.: Данакин Н.С. Смысл и профессиональные особенности социальной работы // Российский журнал социальной работы. 1995. № 1; Никитин В.А Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов. М., 2002; Основы социальной работы: Учебник / Отв. ред. П.Д. Павленок. М., 1999. Социальная работа как профессия : учебное пособие / под общ. ред. З.Х. Саралиевой. Н. Новгород, 1996; Социальная работа: опыт и проблемы подготовки специалистов. М., 1997. Социология социальной работы : основные направления исследования / отв. ред. Л.Г. Гусякова. М.; Барнаул, 2006; Социальная работа: наука и профессия. М., 1997; Старшинова А.В. Идеология социальной работы в России: социологический анализ процесса становления и функционирования. Екатеринбург, 2006; Тетерский С. В. Введение в социальную работу. М., 2001; Технология социальной работы /Под общ. ред. И. Г. Зайнышева. М. 2000; Ярская-Смирнова Е.Р. Профессиональная этика социальной работы. М., 1998; Ярская-Смирнова Е.Р. Профессионализация социальной работы в России // Социс. 2001. № 5; и др.

⁵ См.: Заборова Е.Н. Студенты об институте негосударственного высшего образования // Социс, 1999. № 11. С. 97-99; Зборовский Г.Е. Социология образования: в 2-х ч. Екатеринбург, 1993; Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Профессиональное образование и рынок труда // Социс. 2003. № 4. С.99-106; Кошечева И.К. Социокультурная модель университета, или попытка самоидентификации // Экономическая, правовая и духовная культура России на рубеже тысячелетий / Материалы научно-практической конференции. Екатеринбург, 1999; Осипов А.М.

Исследование данного процесса позволяет выявить причины, мешающие завершению институционализации ряда социально значимых профессий, найти оптимальные пути решения проблемы дисбаланса в профессионально-стратификационной структуре общества, привлечь внимание к проблемам реформирования образовательного процесса профессиональной подготовки по ряду специальностей. Существует объективная необходимость социокультурного анализа на теоретическом и эмпирическом уровне процесса профессиональной идентификации студенчества, так как успешность этого процесса с одной стороны, обеспечивает полноценность социализации личности, с другой, стабилизирует профессионально-стратификационную структуру общества.

При теоретической и эмпирической интерпретации понятия – профессиональная идентификация возможно отталкиваться от следующих императивов: идентифицируемая групповая реальность (профессия и профессиональная деятельность), идентифицируемая группа и ее характеристики (профессиональная группа), идентификационные элементы группы, в частности, групповая культура (профессиональная культура), социальные факторы, принимающие непосредственное участие в идентификационных процессах. Профессиональная идентификация – это процесс, благодаря которому реализуется отождествление индивида с членами профессиональной группы, посредством овладения специфическими знаниями, умениями и навыками, осознания и осмысления профессиональных ценностей и норм поведения, то есть освоения профессиональной культуры в будущей сфере деятельности.

Профессиональная культура выступает объективным качественным индикатором формирования и субъекта деятельности, и среды его обитания; по характеру профессиональной культуры можно в целом судить и о самом обществе, и о его многочисленных составляющих: сферах, элементах, частях¹.

Профессиональные ценности являются значимым ядром профессиональной культуры, они образуют определенную систему представлений, общих для людей, объединенных в рамках одного профессионального сообщества. Именно система ценностей – основание тех или иных норм и стандартов поведения, прописанных в профессиональных кодексах, и реализующихся в ходе взаимодействия между людьми в ходе их деятельности.

Т.о. профессиональная идентификация – это механизм социализации личности, проявляющийся в отождествлении индивидом себя с профессиональной группой, которая имеет ряд специфических характеристик: специфические знания, умения и навыки, профессиональную культуру и этику, общественный статус профессионала.

Рассматриваемый объект исследования органично включен в процесс социализации личности² и осуществляется в постоянном взаимодействии с многообразными внешними и внутренними факторами. Становится возможным представить соотношение социальных и личностных факторов, которые влияют на профессиональную идентификацию. Среди личностных, внутренних факторов, оказывающих влияние, особо удачно с нашей точки зрения выделяют профессиональное самосознание, его формирование и развитие, систему профессионально-значимых ценностей личности³. Образ профессии оформляется в сознании и реализуется как в процессе получения теоретических знаний, так и через деятельную активность человека, базирующуюся на определенном чувстве ответственности, которое является основанием профессионального мастерства и подтверждает факт успешного достижения профидентичности.

функции образования и социальные факторы образовательной карьеры молодежи // Материалы Всероссийской научной конференции «Молодежь и становление новой России». М., 1997; и др.

¹ Игнатов В.Г. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность. М., 2000. С.143.

² См.: Антонова Н.В. Проблемы личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. №1. С. 131-143.

³ Дидковская Я.В. Профессиональное самоопределение молодежи : социологический анализ. Екатеринбург, 2004. С.16.

Среди внешних факторов идентификационных процессов особо можно выделить социальные группы и социальные институты¹. Тенденции общественного сознания (шкала престижа профессий и значимость образования в обществе), с одной стороны, и конкретные социально-экономические условия, с другой, определяют характер воздействия социальных институтов и групп. Значение социальных институтов и социальных групп для процесса профессиональной идентификации состоит в том, что под их влиянием, в результате предлагаемых образцов поведения происходит не только осознание, но и осмысление или интернализация тех или иных социальных ролей, норм, ценностей.

Одним из важных этапов профессиональной идентификации, когда происходит получение основного теоретического багажа знаний, умений и навыков, а также когда индивид получает первый практический опыт профессиональной деятельности, является период студенчества. Если рассматривать молодежь, обучающуюся в вузах, как особую социальную группу, основные интересы, которой состоят в получении высшего профессионального и культурного образования, позволяющего выйти на рынок труда и продолжить свою деятельность по выбранной специальности, то совершенно обоснованно возможно изучать студенчество как субъект профессиональной идентификации.

Рассмотрение этапа получения профессионального образования как наиболее важного периода для осознания и осмысления профессиональной культуры, специфики и особенностей деятельности, является наиболее релевантным для целей представленного исследования. В 2006 г. нами проводился социологический опрос студентов вузов Екатеринбурга, получающих профессиональное образование по специальности 040101: «Социальная работа». Всего в данном опросе принимало участие 336 студентов. Если говорить о генеральной совокупности, то на тот момент в г. Екатеринбурге по данной профессии получали высшее образование на дневном отделении 1087 человек. Нами была построена модель стратификационно-случайной выборки, которая в полной мере повторяет структуру генеральной совокупности по следующим признакам: вуз, курс, пол, основа обучения. Целью социологического опроса являлось выявление специфики процесса профессиональной идентификации на этапе получения профессионального образования специалиста по социальной работе на примере изучения студентов ведущих вузов Екатеринбурга, обучающихся по данной специальности. В структуре выборки представлены студенты 5 вузов: УГТУ-УПИ (26,5%), РГППУ (23%), УрИСО (18,5%), УрГПУ (18,5%), УрГУ (13,5%). 46% респондентов – студенты I-II курсов, 28% – III курса, 26% – IV-V курсов. Структура выборки по полу отразила ярко выраженную «феминизацию» студентов, получающих профессию в сфере социальной работы: в РГППУ и УрИСО среди лишь 1 мужчина из 10 респондентов, в УрГПУ и УрГУ – 1 мужчина из 5 респондентов, лучше их соотношение (47% – мужчины) среди респондентов УГТУ-УПИ. Сказываются, очевидно, результаты гендерной сегрегации профессиональных сфер деятельности, когда рабочие места с более низким уровнем заработной платы (а именно такая ситуация складывается в социальной сфере) традиционно принадлежат в нашем обществе женщинам.

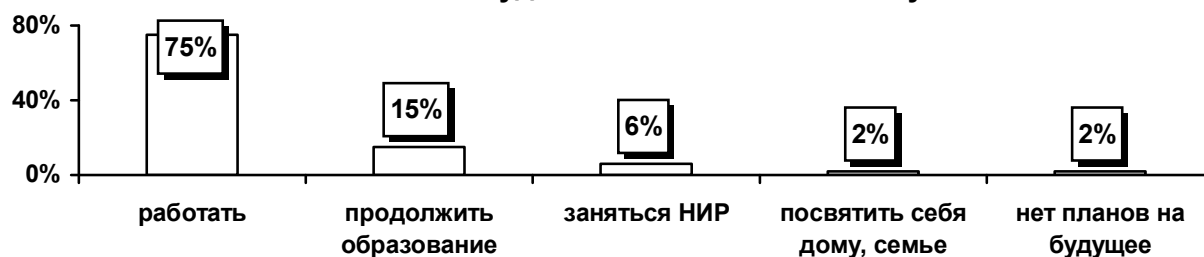
Резко возрастает (от курса к курсу) доля работающих студентов: на I-II курсе – 1 из 5, на III курсе – 2 из 5, на IV-V курсе – 3 из 5. Что касается увеличивающихся возможностей для получения высшего образования за счет коммерческих наборов студентов, то на платной основе учится по данной специальности каждый второй респондент, т.е. только 50% студентов получают образование за счет государственного бюджетного финансирования.

При теоретическом анализе процесса профессиональной идентификации было выявлено, что результатом успешной идентификации является осмысление принадлежности к определенной профессиональной группе, которая, в конечном счете, должна осознаваться студентами как референтная группа. Таким образом, успешность профессиональной идентификации может быть замерена с помощью социологических инструментов по субъективным намерениям респондентов изменять или не изменять свою дальнейшую профессиональную стратегию развития после окончания вуза. Для опроса были сформулированы вопросы, касающиеся планов трудоустройства студентов после окончания института. Крайне ин-

¹ Там же. С.14.

интересно было выяснить, выстраивают ли студенты свои жизненные стратегии, и каким образом учитывается в них выбранная профессиональная деятельность.

Рис.1. Планы студентов после окончания вуза



В рамках Болонского процесса, целью которого – формирование к 2010 г. единого образовательного пространства, все страны, подписавшие этот документ, в том числе и Россия, обязаны реформировать систему высшего образования.¹ Одно из условий, которое все участники должны выполнить – постепенно ввести многоступенчатую конструкцию высшего образования, которая позволит студентам получать образование по трем ступеням: «licence» (бакалавриат), «master» (магистратура) и «doctorat» (докторат). По прогнозам эффективности функционирования новой образовательной модели, 80% получающих высшее профессиональное образование после окончания первой ступени выйдут на рынок труда и лишь 20% смогут продолжить образование². Таким образом, процент опрошенных респондентов, желающих выйти на рынок труда после окончания вуза по специальности – социальная работа, при «идеальной модели» успешной профидентификации практически соответствует международными прогнозам, соответственно в процессе постепенного перехода к многоуровневой системе в этой профессиональной сфере не должно быть проблемных ситуаций.

При анализе групповой динамики изменений показателей в выделенных группах типологии, нами было отмечено, что в процессе обучения от первого курса к пятому обозначилась тенденция к сокращению количества студентов, планирующих работать по своей специальности. Пропорционально увеличивается и количество человек, точно не планирующих работать по профессии, к пятому курсу каждый пятый выпускник точно не планирует работать в сфере социальной работы. Эта негативная тенденция закономерно проявляется на фоне специфики профессии – социальная работа, которая, в первую очередь, является практической профессией, требующей в большей степени, практического опыта и постоянного взаимодействия всех участников процесса обучения на уровне теории и практики. Анализ системы практик по социальной работе в вузах, где проводился опрос, показал: постоянной базы для практики ни в одном вузе не создано, нет в Екатеринбурге при вузах ни одного специализированного центра, занимающегося трудоустройством студентов данного профиля, собирающего и анализирующего информацию об этом сегменте рынка занятости города и области.

В результате выявленная негативная тенденция к уменьшению количества обучающихся по профессии специалиста по социальной работе и желающих работать по специальности, является результатом недооценки специфики профессии социальная работа при организации учебного процесса. А также бездействия вузов по осуществлению помощи в трудоустройстве по специальности для приобретения практического опыта и получения в дальнейшем при устройстве на работу после окончания вуза более высокой категории на уровне взаимодействия с учреждениями и организациями социальной сферы. Именно этим можно объяснить, что лишь 13% студентов III курса планируют работать в дальнейшем по специальности социальная работа (сравним: по итогам мониторинга в 2007 г. 52% опрошенных третьекурсников 8 крупнейших вузов Екатеринбурга планировали работать по выбранной специальности). Успешность профессиональной идентификации связана с оценкой уже сделанного выбора, то есть с удовлетворенностью выбором профессии и вуза. Больше половины опрошен-

¹ Филиппов В.М. Важно разглядеть различия //Поиск. 2001. - №13 (619). С. 4.

² По методическим материалам семинара «Разработка концепции многоуровневой профессиональной подготовки специалистов социальной сферы», доклад JEAN PUGEN// проект TEMPUS. Екатеринбург, 2006.

ных довольны выбранным вузом и профессией, почти каждый четвертый доволен только вузом, каждый десятый – только профессией, лишь 8 % не довольны ни тем, ни другим. Таким образом, 65% опрошенных довольны сделанным выбором профессии.

Таблица 1

Удовлетворенность вузом и профессией (% от числа опрошенных)

Вуз	Удовлетворенность вузом		Удовлетворенность профессией	
	%	Ранг вуза	%	Ранг вуза
УрГУ	100	1	40	5
УГТУ	97	2	74	1
УрИСО	84	3	71	2
УрГПУ	79	4	70	3
РГППУ	49	5	56	4

Сравнение показателей удовлетворенности профессией и намерений работать по специальности (почти двое из трех опрошенных довольны своей профессией и удовлетворены сделанным выбором, но только каждый пятый из этого числа точно уверен, что будет работать по специальности), отражает объективную ситуацию в сфере трудоустройства будущих выпускников. Высокая удовлетворенность выбранной профессией заставляет обратить особое внимание на изменение направления кадровой политики Министерства социальной защиты Свердловской области (наиболее вероятный и заинтересованный работодатель для выпускников по специальности «социальная работа» вузов Екатеринбурга).

Исходя из теоретических основ изучения профессиональной идентификации как одного из процессов формирования личности, задающего определенную линию его социализации, способствующего осознанию постоянных трансформаций в жизни, помогающих занимать определенную позицию в социокультурном пространстве, следует проанализировать ценностные ориентации студентов, будущих специалистов по социальной работе. Ценности человека характеризуют его общую культуру, обуславливают направленность личности на определенный вид профессиональной деятельности и имеют тесную функциональную взаимосвязь, выступают фундаментальным базисом осмысления ценностей выбранной профессии. Опираясь на сложившуюся систему ценностных ориентации, молодежь выбирает вуз, факультет, будущую специальность, первоначально самоопределяется в профессии, постепенно идентифицирует или не идентифицирует себя с будущей профессиональной группой.

В анкете, предложенной респондентам, были обозначены жизненные ценности, при анализе которых возможно будет определить основные тенденции ценностных ориентаций, оказывающих влияние на профессиональную идентификацию. В ряду приоритетов и у студентов, и социальных работников оказались такие ценности, как крепкая, дружная семья, здоровье, работа, приносящая удовлетворение. Ценность *семьи* выделили 2 из 3 респондентов – студентов и 3 из 5 респондентов – социальных работников. Семья не случайно занимает особое место в системе ценностных ориентаций студентов в силу осознания уникальности ее роли в воспитании и подготовке растущего человека, а также с учетом создания собственной семьи. Процесс формирования ценностных ориентаций каждого человека берет начало в семье, в условиях определенной модели родительских взаимоотношений. *Здоровье* выделили почти каждый второй из опрошенных студентов и более половины социальных работников. С активной политикой реформирования здравоохранения, с появлением большого количества центров по оказанию платных медицинских услуг, а также с общей ориентацией населения на ведение здорового образа жизни, занятий спортом и активными видами отдыха особенно в молодежной среде, приоритет ценности здоровья очевиден. Почти каждый второй респондент – студент высоко оценил роль материального благополучия, интересная работа оказалась важна для двух из пяти опрошенных студентов.

Таблица 2

Ценностные ориентаций практикующих работников и студентов, обучающихся по специальности «социальная работа» в вузах Екатеринбурга (% от числа опрошенных)

Ценности	Студенты		Работники социальной сферы	
	%	Ранг	%	Ранг

Крепкая, дружная семья	68%	1	61%	1
Здоровье	47%	2	56 %	2
Деньги, материальное благополучие	45%	3	28 %	5
Интересная работа, приносящая удовлетворение	40%	4	32 %	4
Друзья	27%	5	5%	11
Карьера	16%	6	3 %	12
Уверенность в завтрашнем дне	16%	7	27 %	6
Стабильность	13 %	8	19 %	7
Дети	9%	9	40 %	3
Душевный покой	6%	11	12 %	8
Высокий профессионализм	6%	10	6 %	10
Домашний уют	5%	12	10 %	9

Эти результаты соответствуют данным многих социологических исследований, которые проводились в последнее время среди вузовских студентов. В тройку приоритетов, как правило, включают семью – здоровье – работу. Например, Н. Шнайдер¹ отмечает, что, несмотря на все трансформации, которые переживает наше общество «крепкая семья и хорошие дети» остается ведущей базовой ценностью для большей части молодежи.

Настораживает тот факт, что именно деньги и материальное благополучие вошли в тройку ценностей-лидеров у студентов. С одной стороны, это реалии современного рыночного российского общества, специфика поколения конца 1990-х гг. С другой стороны, приоритетный выбор материальных благ противоречит этическим основам социальной работы как профессионального вида деятельности. Иные результаты получены в ходе опроса, проведенного среди работников социальной сферы Свердловской области. Отвечая на вопрос о значимых жизненных ценностях, практикующие специалисты поставили на первое место семейные ценности, на второе – здоровье, на третье – детей, на четвертое – интересную работу, приносящую удовлетворение. Деньги, материальное благополучие выделили лишь 28% опрошенных специалистов. Эти данные подтверждают, что сфера социальной работы не является тем профессиональным видом деятельности, который может позволить получать существенные материальные блага. Работающие в этом секторе специалисты не являются ценностно-ориентированными на высокий уровень доходов. Впрочем, возможна и другая интерпретация отмеченных результатов: у студентов сохраняются еще иллюзии, что социальная работа в силу своей социальной направленности весьма значима и потому может (должна!?) достойно оплачиваться. У социальных работников, столкнувшихся с нашими реалиями, эти иллюзии рассеиваются.

В ходе изучения вопросов, связанных с процессом профессиональной идентификации студенчества, становится очевидной необходимость отслеживания соответствия между требованиями конкретной профессии и свойствами отдельной личности. В данной постановке особенно аккуратно следует рассматривать соотношение индивидуальных отличий личности каждого студента, будущих профессиональных интересов и социальных установок. В связи с этим, в анкете были сформулированы вопросы, позволяющие оценить, какие качества, требуются специалистам социальной сферы, по мнению участвующих в исследовании. Нам удалось определить, как студенты идентифицируют настоящего профессионала, и сопоставить это с результатами самоидентификации:

Таблица 3

Представления студентов о личностной характеристике профессионала в сфере социальной работы и своих личных качествах (% от числа ответивших)

Личные качества	Характеристика профессионала		Самоидентификация	
	%	Ранг	%	Ранг
общительность, коммуникативность	58%	1	41%	2
терпеливость, выдержка	41%	2	16%	10
исполнительность, ответственность	40%	3	44%	1

¹ Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований// Материалы VII Всероссийской научной конференции. Т.1. Пермь, 2004. С. 150.

доброта, любовь к людям	34%	4	24%	4
эмоциональная устойчивость	23%	5	7%	13
гибкость, умение приспосабливаться к обстоятельствам	22%	6	22 %	5
честность, порядочность	17%	7	5%	14
работоспособность, трудолюбие	16%	8	31%	3
чувство справедливости	13%	9	21%	7
творческая жилка, сообразительность	10%	10-11	17%	9
оптимизм	10%	10-11	21%	6
юмор	7%	12	17%	8
жизненный опыт	7%	13	4%	15
стремление к новому	2%	14	10%	12
любопытность	1%	15	13%	11

По результатам проведенного опроса выяснилось, что, по мнению студентов, будущих специалистов по социальной работе, в их профессии наиболее важными являются следующие качества личности: общительность, коммуникативность, которые отметили трое из пяти от числа всех опрошенных; терпеливость, выдержка (два из пяти), исполнительность и ответственность (два из пяти). В самооценках своих качеств большинство студентов обозначили исполнительность и ответственность (44%), общительность и коммуникативность (41%), работоспособность и трудолюбие (отметил каждый третий).

Профессия специалиста по социальной работе относится к профессии социномического типа, то есть к группе «человек-человек». В данной системе основным в содержании этих видов деятельности является общение, обеспечивающее успешное социальное взаимодействие и гарантирующее понимание людей. Если специалист социальной сферы не умеет работать в режиме постоянного социального взаимодействия, то другие его способности и достоинства не смогут компенсировать этот существенный недостаток. Поэтому, крайне важно, что больше половины обучающихся по этой специальности осознает это, и более, того в процессе самоидентификации также выделяет эти личностные качества как свои наиболее сильные. В процессе оценки личных качеств, которые требуются специалистам в сфере социальной работы, работники-практики системы Министерства социальной защиты населения Свердловской области на первое место поставили терпеливость и выдержку (51%), на второе каждый второй из опрошенных поставил – доброту и любовь к людям, на третье каждый третий определил – честность и порядочность, общительность и коммуникативность.

Данное соотношение наглядно демонстрирует важность доброжелательного, чуткого отношения к людям, доброты и соучастия в контексте рассмотрения специфики содержания профессиональной деятельности. Так как дефицит данных качеств на практике очень часто приводит к трансформации специалиста в «бездушного чиновника» или бюрократа, что отталкивает людей от этой сферы и частным образом дискредитирует профессиональное сообщество в целом.

Наряду с соответствующими индивидуально-личностными качествами настоящему профессионалу требуются еще и определенные умения, знания и навыки, которые выступают в качестве фундамента для формирования профессиональных способностей. Как ведущее свойство этой составляющей любого вида деятельности обычно выделяют компетентность, которая обеспечивает способность воспользоваться этим фундаментом в определенный момент времени, в конкретной жизненной ситуации.

Для того, чтобы оценить идентифицируемый уровень высокой компетенции специалиста социальной сферы, студентам, принимающим участие в исследовании, было предложено ответить на следующий вопрос: «Какие профессиональные качества характеризуют компетентного социального работника?».

Практически две трети студентов отметили, как наиболее ценное качество – умение находить выход в проблемных ситуациях, каждый второй студент отметил наличие специализированного высшего образования (49%). На третье и четвертое место по значимости респонденты поставили наличие практического опыта работы в социальной сфере и отношение к людям с добротой и участием. Важно, что «механическая» точность в выполнении действий, характеризующаяся умением справляться с обязанностями, точно знать нюансы рабо-

ты, которая более важна в группе профессий «Человек-машина», по мнению студентов, оказалась не самым важным качеством, характеризующим компетентность специалиста социальной сферы.

Сопоставляя полученные результаты с данными опроса работников социальной сферы Свердловской области, можно выделить ряд существенных расхождений. На первое место в рейтинге оценок компетенции специалиста по социальной работе опрошенными работниками поставлен практический опыт (30%), почти каждый четвертый человек поставил на второе место – умение справляться с обязанностями (26%), на третье – знание нюансов и тонкостей своей работы (24%). На последних местах оказалось наличие специализированного высшего (12%) и любого высшего образования (2%).

Мы предложили студентам вузов Екатеринбурга, принимающим участие в исследовании, выразить свое согласие или несогласие с уже уточненными вариантами ответов. В итоге, у нас получилась следующая картина: как одно из достоинств, обеспечивающих привлекательность профессии, 84% отметили постоянное общение с разными людьми; 9 из 10 студентов особо выделили сложность ситуаций, возникающих в работе, как одно из условий успешного саморазвития и постоянного совершенствования; с тем, что с выбранной профессией достаточно легко будет найти место работы, согласились лишь 42% респондентов; наличие определенных гарантий у специалистов как работников бюджетной сферы признали за достоинство профессии чуть меньше половины всех опрошенных.

Относительно оценки недостатков профессии, осложняющих деятельность специалиста по социальной работе, и являющихся, как правило, причинами неудовлетворенности профессией, мнения студентов и мнения работников системы Министерства социальной защиты нашей области практически совпали. Мы проанализировали выделенную респондентами значимость достоинств и недостатков профессии.

Как один из важнейших недостатков профессии, 43% студентов и 40% практиков обозначили несоответствие оплаты труда сложности и напряженности работы. На втором месте оказались оценки эмоционального фона деятельности, 18% студентов и каждый пятый практик отметили, что работа связана с сильными эмоционально-психологическими перегрузками. На третьем – оценка престижности своей деятельности. Низкий уровень престижности социальной работы отметили 16% студентов и 12% практиков.

Тем не менее, на первых местах все же оказались действительно актуальные проблемные зоны профессионального поля социальной работы. Ведь любой профессионал высокого класса представляет свои знания и опыт в распоряжение других людей за соответствующее вознаграждение, рассматриваемое с точки зрения более широкой социальной перспективы развития профессии и становления профессиональной группы. Необходимость такого рода профессиональной деятельности в обществе требует определенного признания, и в свою очередь, оказывается наиболее важным аспектом в процессе профессиональной идентификации и самоидентификации отдельной личности.

Осознанная и осмысленная индивидом в процессе обучения и практической деятельности профессиональная культура, в том числе и представления о ценностях профессии как базисе профкультуры, служит мерой, степенью и качеством самой деятельности человека, объективным показателем участия его в общественном развитии, выступает критерием успешности профессиональной идентификации.

Согласно оценочным суждениям опрошенных нам удалось построить профиль профессии специалиста по социальной работе на основании выделения особо значимых ценностей для них. Профессиональные ценности образуют определенную систему представлений, общих для людей, объединенных в рамках одного профессионального сообщества. Именно система ценностей является основанием тех или иных норм и стандартов поведения, прописанных в профессиональных кодексах и реализующихся в ходе взаимодействия между людьми, в ходе их совместной деятельности. Мы выделили три основные группы ценностей:

ценности этической ответственности профессионала социальной работы (особенно – альтруизм); ценности, отражающие специфику профессиональной деятельности; ценности, связанные с субъектом профессиональной деятельности.

Таблица 4

Оценка ценностей социальной работы как профессионального вида деятельности
% от числа опрошенных

Группы ценностей	Доля ответов	Ранг
ценности, связанные со спецификой деятельности	64%	I
ценности этической ответственности перед профессией	12%	II
ценности личности субъекта профессиональной деятельности	17%	III

Особо студенты выделили ценности, связанные со спецификой деятельности, ее содержанием. Каждый четвертый опрошенный отметил возможность постоянного общения с людьми. Требующиеся в работе разнообразные знания и умения обозначил почти каждый пятый студент (19%), постоянное самообразование как необходимость – 11%, творческий характер работы – 8%. Среднее значение ценностей этой группы – 16%.

Интересно отметить, что при опросе действующих работников на первом месте по значимости оказались ценности более высокого порядка – 22% опрошенных отметили особую важность результатов работы, их практическую пользу. На втором месте оказались ценности альтруистического порядка – 12 % отметили их в анкетах.

На третье место студенты поставили ценности, связанные с потребностью самореализации, самоутверждения и самосовершенствования своей личности (7%). Практически каждый двадцатый студент видит в своей профессиональной реализации возможность сохранять самостоятельность и независимость в работе и возможность достичь признания и уважение окружающих. Огорчает тот факт, что соответствие профессии склонностям и умениям отметили лишь 5 % студентов. К последней группе ценностей мы отнесли: полное соответствие деятельности склонностям и умениям, возможность достижения личного признания, уважения со стороны окружающих и клиентов, возможность сохранять в процессе профессиональной самореализации самостоятельность и независимость в работе.

Вследствие комплексного воздействия социальных и личностных факторов на процесс профессиональной идентификации в процессе обучения, необходимо проанализировать мотивацию студентов при выборе именного социального образования. Тенденция, особо отмеченная в предыдущем параграфе, находит свое подтверждение при анализе ответов респондентов на вопрос: «Что оказало существенное влияние на Ваше решение получить именно социальное образование?».

Почти каждый третий из опрошенных особо выделил желание получить диплом о высшем образовании, четверть студентов отметил интерес именно к социальному образованию, его содержательному компоненту, каждый десятый из опрошенных проявил собственнo свой интерес к самой профессии специалиста по социальной работе. Возможность найти хорошую работу, благодаря социальному образованию привлекла 9 % респондентов, влияние семьи, которая была заинтересована в получении профессионального образования специалиста по социальной работе обозначили 7% опрошенных студентов. На шестом месте (6%) по частоте встречаемости ответов в анкетах оказалась потребность помогать людям. Каждый двадцатый из числа опрошенных при поступлении в вуз поддался влиянию своих друзей. Наименьшее влияние на выбор образования, выбор профессии и процесс профессиональной идентификации оказывают средства массовой информации.

Успешность профессиональной идентификации как процесса поиска своей референтной группы зависит от личного интереса к профессии и уверенности в том, что будущая профессия даст возможность найти хорошую и интересную работу.

Взаимосвязь в рамках учебного процесса теории и практики, учебных заведений, организаций и учреждений, где возможно трудоустройство выпускников факультетов и кафедр социальной работы по специальности, обеспечивается координацией взаимодействия и обо-

юдной заинтересованностью в положительных результатах обучения всех участников процесса. Респондентам было предложено продолжить фразу: «Я не хочу работать после окончания вуза в организации, где проходил практику потому, что....». Всего на данный вопрос ответили 164 человека, что составляет половину от числа всех опрошенных. Все ответы мы постарались унифицировать и объединить в группы. Треть всех ответивших (31%) указали причины, связанные с недостатками профессии. В этой группе встречались такие формулировки как: работа не престижна в обществе, очень мало платят, нет удовлетворительных санитарно-гигиенических условий для работы, теснота, духота, ужасная обстановка, оплата не соответствует тяжелой нагрузке. На втором месте оказались причины, связанные с самой организацией, где проходила практика. 27% студентов отметили, что в ней «тяжелая атмосфера в коллективе», «стиль взаимоотношений руководства и подчиненных в организации ужасен», «мне не понравился коллектив». Причины личного характера, осознанные в процессе прохождения практики ошибки в самоопределении, негативная идентификация была обозначена каждым четвертым из ответивших. В анкетах встречались следующие формулировки: «понял, что это вообще не моя профессия», «работа не интересная, я сделала ошибку при ее выборе», «в этой сфере нет возможности для быстрого карьерного роста», «не хочу работать по профессии». Сформулировали причины, напрямую связанные со спецификой деятельности специалиста по социальной работе 10% из числа ответивших. Студенты отмечали серьезные психологические и временные затраты в процессе деятельности, несопоставимость сложности труда и заработной платы. 9% студентов написали в анкетах причины, связанные с процессом организации практики со стороны вуза и учреждений. Наиболее показательными в этой группе являются следующие высказывания: «в организации нет места для человека с моей профессией», «там вообще не работают специалисты по социальной работе», «я там никому не был нужен по определению», «в нас не было никакой заинтересованности в организации», «сотрудникам мы особо не нравились, они этого даже не пытались скрыть». В эту же группу вопросов мы отнесли ответы респондентов, связанные с неудовлетворенностью выбором места практики со стороны вуза и несоответствие между предложенной и желаемой для студента специализацией. В анкетах встречались высказывания: «я хотел бы работать на промышленном предприятии», «меня привлекает больше работа с детьми», «документальная работа, бумажная бюрократия не мое, хотел бы работать с живыми людьми»...

Что же, по мнению студентов, следует изменить в организации и содержании практики. Почти четверть студентов (27%) указывает, что есть необходимость тщательного отбора организаций, где действительно есть заинтересованность в молодых специалистах, где есть для них реальные рабочие места. Одна пятая часть студентов видит острую необходимость в создании условий для непосредственной работы с людьми, для получения практических навыков и умений. Каждый десятый видит решение всех проблем в предоставлении студентам самостоятельного выбора места прохождения практики, 7% отметили необходимость улучшения работы по организации практики со стороны вуза, 4% – предлагают увеличить сроки практической деятельности.

В ходе обобщения полученных результатов выявлены основные тенденции и особенности профессиональной идентификации студенчества в сфере социальной работы:

- Получая профессиональное образование специалиста по социальной работе, лишь половина студентов идентифицирует себя с этой профессией, следовательно, готова приступить к выбранной деятельности. У большинства студентов отмечена высокая степень удовлетворенности выбранной профессией, но обозначена негативная динамика уменьшения этого показателя от I-го курса к V-му. Проявляется негативная тенденция: в процессе обучения социальной работе в вузах Екатеринбурга идентификационные процессы не усиливаются, наоборот, к концу обучения студенты все сильнее отстраняются от выбранной профессии.

- Основными факторами, оказывающими негативное влияние и являющимися причинами дисфункции процесса профессиональной идентификации студентов, получающих образование в сфере социальной работы, являются недостатки образовательного процесса.

Ориентация процесса обучения на получение знаний, а не на выработку компетенций, во многом нарушает профессиональную идентификацию студенчества и является одним из препятствий формирования профессионального сообщества социальных работников.

- По субъективным оценкам студентов, дисциплины специализации оказывают большее влияние на процесс профессиональной идентификации. Поэтому, чем раньше студенты, получающие образование в сфере социальной работы, начинают изучать специальные дисциплины, тем успешней будет проходить процесс их профессиональной идентификации.

- Немаловажную роль в профессиональной идентификации играет также участие студентов в практической деятельности. Исследование помогло выявить целый ряд недостатков. В процессе подготовки специалистов по социальной работе роль практики значительно снижена из-за того, что она недостаточно хорошо организована, в частности, на местах работники социальных служб не проявляют заинтересованности в деятельности практикантов как молодых специалистов. А вузы не ведут систематического обучения, консультирования специалистов, руководящих студенческой практикой.

- Негативно влияет на успешность профессиональной идентификации студенчества бездействие вузов по осуществлению помощи в трудоустройстве выпускников по специальности, для приобретения практического опыта. Низкий показатель степени уверенности студентов в том, что достаточно легко найти работу по выбранной специальности, является следствием дисфункций процесса профессиональной идентификации. Ценностные ориентации студентов с успешной профессиональной идентификацией не противоречат специфическим ценностям профессии и этическим основаниям выбранной деятельности.

- Желание работать по специальности – один из индикаторов успешности профессиональной идентификации, оно в основном определяется индивидуально-личностными факторами (уверенность студентов в соответствии выбранной профессии их личным склонностям и умениям. Интерес к выбранной профессии как основа мотивации при выборе социального образования в процессе обучения способствует успешности профессиональной идентификации. Однако, половина студентов, получающих образование специалиста по социальной работе в вузах Екатеринбурга, характеризуются низким уровнем идентификации с выбранной профессией или ее отсутствием. Велика доля студентов, ориентированных на утилитарное, бессодержательное отношение к профессиональному образованию, заинтересованных лишь в получении диплома о высшем образовании.

- Наименьшее влияние на успешность профессиональной идентификации оказывают СМИ, ближайшее окружение, друзья и семья, наибольшее – образование и профессия.

Проведенный эмпирический анализ позволяет особо выделить три группы проблем, оказывающих негативное влияние на профессиональную идентификацию студенчества в сфере социальной работы.

Во-первых, эта группа объективных социальных причин (низкий уровень престижности профессии в обществе, вопросы материального вознаграждения и технологического обеспечения деятельности). Несмотря на явную зависимость позитивного решения данного проблемного комплекса от социальной политики государства и законодательных решений, существует зависимость и от самих членов профессионального сообщества, деятельность которых формирует общественное мнение об эффективности и целесообразности социальной работы. Негативные моменты в профессиональной деятельности лишь вопрос времени, который возможно решить только при активной позиции кадрового состава, в том числе и будущих молодых специалистов.

Во-вторых, успешность профессиональной идентификации напрямую зависит от личного и профессионального самоопределения студентов при выборе профессии. Необходимость осознания и осмысления специфики будущей деятельности на самых начальных этапах получения профессионального образования, указывает на целесообразность внесения изменений в учебный процесс. Необходимо включение в учебный процесс, начиная с начальных курсов, профессионально-значимых компонентов, направленных на выработку

компетенций специалистов. Также доказана необходимость при организации практической деятельности учета индивидуально-личностных особенностей и предпочтений студентов.

В-третьих, остро обозначился круг проблем, связанных с организацией практической деятельности студентов. Важность именно практического блока учебного процесса профессиональной подготовки специалистов по социальной работе требует серьезного подхода к организации, проведению и осуществлению контроля над этой деятельностью, координации взаимодействия всех участников процесса. Осознание необходимости качественной организации практики, наравне с заинтересованностью в молодых специалистах со стороны практических учреждений и организаций, является необходимым условием для успешности профессиональной идентификации студенчества в сфере социальной работы. Интеграция образовательных учреждений с организациями, где возможна реальное трудоустройство выпускников по специальности, может проходить на базе вузов с начала процесса обучения посредством активизации НИРС, реализации совместных научно-исследовательских и практических проектов, функционирования специализированной биржи труда на базе системы Министерства Социальной защиты Свердловской области. Требуется разработанная система мотивирования и привлечения молодых специалистов в сферу социальной работы.

Петров А.Ю., к.ф.н., доц.

УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

Качество образования и качество жизни – кризис несоответствия

Любая система, и система высшего профессионального образования отнюдь не является здесь исключением, может быть представлена в виде взаимозависимых процессов, качество которых определяется тремя базовыми факторами: прежде всего, способностью системы к достижению поставленной цели (здесь главное только – определиться, так в чем же конкретно заключается данная цель?), во-вторых, стабильностью, как способностью системы банально удержаться на плаву и не опрокинуться в регулируемой ею области (и примеры с экспериментами вокруг ЕГЭ здесь особенно показательны) и, наконец, инновационным потенциалом, иначе говоря, способностью системы к своему непрерывному обновлению и улучшению. В успешной и эффективной системе диалектика непрерывности проявляется в том, что доминирующая ориентация на творческие нововведения сочетается с ортодоксально неизбылемым «скромным» набором базовых ценностных установок, главная из которых – соответствие стандарту мастерства и качества. Иными словами, меняются технологии, базовые ценности – неприкосновенны.

Между тем, основными и формальными критериями эффективности работы вуза для экспертных комиссий по-прежнему остаются показатели количественные, связанные с величиной контингента студентов, планами приема, заполнением бюджетных мест, острепенностью преподавателей, количеством опубликованных работ и т.п.

Тем не менее, параллельно (и так было не только сегодня) буквально витает в воздухе и кулуарно обсуждается идея перехода к иным принципам управления и оценки эффективности учебного процесса, в основу которых должно быть положено даже не столько само понятие качества, сколько его расширенное толкование. Качественные показатели определяются способностью оказываемых вузом образовательных услуг удовлетворять не столько выявленным на данный момент, сколько предполагаемым, прогнозируемым, опережающим запросам потребителей. Объектом регулирования должны стать не объем (стандарт) передаваемых потребителю знаний, а непрерывный мониторинг изменения уровня его конкурентоспособности в окружающем социуме, формирование у выпускников эффективных навыков достойного и адекватного соответствия или, как сказали бы психологи, «подстройки» под рынок труда в не зависимости от его непрерывных конъюнктурных колебаний.

Между тем, бытовым общественным мнением уже давно замечено: гений школы не является гением жизни! Иначе говоря, отличные оценки, субъективно выставленные преподавателями, отнюдь не являются гарантией конкурентоспособности выпускника по окончании вуза. Скорее наоборот: слишком уж часто бывший троечник устраивается в жизни гораздо успешнее, в отличие от бывшего отличника и любимца школы. Еще Камю тонко заметил:

«Школа готовит к такой жизни, которой в реальной действительности попросту нет!» Таким образом, оценка выпускником качества полученного образования определяется степенью достижения им к моменту окончания вуза не столько профессиональной, сколько социальной компетентности, как способности занять достойную нишу в социуме. И как показывают наши социологические исследования среди старшеклассников – будущих абитуриентов, фактор социальной престижности профессии, понимаемый потребителем как возможность максимально («максималистски») быстро и эффективно устроиться в жизни, оказывается разительным настолько, что фокусирует на себя все иные мотивы профессионального выбора, включая мотив непосредственного эвристического интереса к будущей профессии.

Ощущая скорый выход из стен школы, выпускник все более начинает руководствоваться соображениями «трезвого» расчета и «здорового» смысла. Субъективная и подчас подростково-наивная оценка внешней ситуации-конъюнктуры вынуждает его выделять более актуальные, на его взгляд, жизненные ориентиры. Поспешно и конформистски приспосабливаясь к модной и популярной («тусовочной» и «глянцевой») системе ценностных ориентаций (существенным образом определяющих в том числе и профессиональный выбор), молодой человек лишь в малой степени готов задуматься о том, насколько же она соответствует его личностному складу и интеллектуальным способностям. Модифицированная ценностная контрориентация начинает соответствующим образом мотивировать учебную деятельность, выделяя из школьной программы нужное (актуально ценное) и отбрасывая ненужное (на сегодняшний день устаревшее, а потому уже неценное), сужая тем самым спектр профессионального выбора исключительно социальными соображениями престижа той или иной профессии.

Одно из наших исследований, проведенное в выпускных классах престижных школ нового типа, выступающих по сути ценностной альтернативой традиционным образовательным школам, ставило целью сравнить «поколенческие» взгляды отцов и детей на проблему профессионального выбора. В трех гимназиях Н. Тагила были опрошены более 200 гимназистов-выпускников, а также их родители (таблица 1).

В отличие от наших респондентов-«детей» мы не стали бы столь уж категорично представлять поколение «отцов» как «отставших» от жизни идеалистов, ставящих духовное исключительно выше материального. Отнюдь! Так, по нашим данным, родители, еще совсем недавно под влиянием шокирующего перехода к рынку сами пережившие незапланированный сложнейший этап дефолта-переоценки собственной системы ценностных ориентаций, реабилитировали «на старости лет» в своих глазах и карьеру, и моду, и престиж, и универсальный характер профессии. Но, несмотря ни на что, генетические пятна планово-обязательной системы все-таки остались: родители по инерции ставят перед детьми задачу «по максимуму», «дают нереальные планы», торопят, подгоняют по принципу «Даешь и карьеру, и глубокие, проблемные, научные знания одновременно!»

Дети же, как показывают результаты нашего опроса, в большинстве своем способны выбрать лишь первое («Быстро и эффективно устроиться в современной жизни!»), что, с их точки зрения, гораздо актуальнее, нежели второе («Сложность, проблемность и долгий научный поиск истины!»). Судя по всему, у гимназистов, и так уже изрядно перегруженных теоретическими (и не имеющими, по их мнению, выходов на практику) знаниями, особого желания продолжать углубляться в теорию не возникает.

«Современные» и «прогрессивные» («продвинутые») взгляды родителей проявились и в откровенно одобрительном признании определяющей роли диплома-«корочки» вне зависимости от специфики получаемой профессии. Особенно ярко данное обстоятельство проявило себя в отношении девушек: 2/3 родителей откровенно полагают, что социальный статус в его знаковом, символическом эквиваленте (диплом-«корочка», очередной сертификат «в рамочке», пластиковое удостоверение и т.п.) и определяет (пусть, внешне) параметры качества жизни в современном социуме и обеспечивает выполнение представительской функции, демонстрируя на публике высокий уровень личных достижений.

Таблица 1

Мотивы выбора будущей профессии выпускниками гимназии и их родителями

(процент оценивших тот или иной мотив положительно)

Мотив	Юноши	Родители юношей	Девушки	Родители девушек
Эта специальность не узкая, а сквозная, она всегда пригодится в жизни; полученные здесь знания универсальны для различных профессий	71,4	88,2	70,3	69,2
Выбираемая специальность поможет быстро и эффективно устроиться в современной жизни, начать свое дело, сделать успешную карьеру	71,4	75,0	74,1	83,3
Эта специальность на сегодняшний день – одна из самых престижных	64,3	64,7	59,3	66,7
Привлекает не столько карьера, сколько возможность творческого самовыражения, контактов с увлеченными людьми, интересной и увлекательной работы	42,9	40,1	48,1	46,2
Выбираемая специальность привлекает сложностью, проблемностью, дает выход на самостоятельные научные исследования	42,9	62,5	37,0	83,3
Важна не столько сама профессия, сколько диплом-«корочка» о высшем образовании	39,0	47,1	44,4	61,5
Это наша семейная традиция	0	43,8	3,7	7,7
Иду вслед за товарищами («они пошли, и я пошел!»)	7,1 (+21,4)	0	3,7 (+48,1)	23,1
Родители советуют («Ребенок сам не хочет, а мы убеждаем!»)	0 (+35,7)	28,6	3,7 (+25,9)	30,7
Учиться в вузе не хочется, но, видимо, придется («Ребенок не хочет учиться дальше, но мы настаиваем!»)	7,6 (+23,1!)	31,3	0 (+29,6)	15,4

В скобках указан процент оценивших «социально неодобряемый» в подростковой, самоутверждающейся среде мотив некоего внешнего подчинения уклончивым ответом: «Пожалуй, нет».

Но нижняя часть таблицы отражает весь драматизм скрытого, закамуфлированного противоборства отцов и детей во взглядах на проблему профессионального самоопределения. По сути дела, в одной трети семей «дети не хотят, а родители убеждают»! Почти половина родителей юношей-«наследников» методично навязывает им семейные профессиональные традиции. Девушкам в этом отношении предоставлена относительная свобода выбора, ибо наследование профессии идет сегодня, видимо, по мужской линии. Родители попросту игнорируют степень конформности юношей (буквально «слышать об этом не желают»), одновременно переоценивая степень конформности девушек. Наконец, динамизм сегодняшней жизни заставляет фактически третью часть выпускников престижных школ скрытно от родителей рассматривать в качестве актуальной ценности навязчиво культивируемое в молодежной среде желание начать свое дело буквально сразу же после получения среднего образования («А чего ждать!»), чтобы не тратить лишних пяти лет студенческой жизни попусту. Действительно, как показывают внешние социологические наблюдения, если бы не отсрочка от призыва в армию, предоставляемая студентам очных («дневных») форм обучения, отток студентов-юношей на заочные отделения мог бы носить достаточно массовый характер. По нашим данным, на сегодняшний день до 2/3 юношей-студентов дневных факультетов, обучаясь на старших курсах, совмещают (к сожалению, далеко не всегда успешно) учебу с работой или же «примитивной» (в большинстве случаев) бизнес-деятельностью. И очень часто в рейтинг-списке инструментальных ценностей трудовая деятельность (буквально «приработок») оказывается для данной категории на ступеньку выше, нежели деятельность учебная. Слишком уж типичным (и одновременно социально престижным в глазах молодого поколения) стал ответ «делового» студента на резонный вопрос преподавателя-предметника о причинах многочисленных пропусков аудиторных занятий и заметных пробелах в знаниях: «Так ведь я же работаю!» Это буквально означает: «Неужели вы не понимаете, что для меня реальная практика гораздо важнее нереальной теории!»

Таким образом, на процесс профессионального самоопределения воздействуют сегодня в первую очередь соображения универсального характера будущей профессии, ее престижа и возможности быстрой карьеры. Мнения двух субкультур – «продвинутых» отцов и «продвинутых» детей – в этом вопросе по сути совпали! Между тем, родители никак не желают

упускать инициативу, и фактор родительского патернализма можно было бы смело занести во второй по значимости блок мотивации выбора будущей профессии.

Более того, наше исследование среди студентов крупного технического вуза (было опрошено более 400 третьекурсников НТТИ /филиал/ УГТУ-УПИ) подтвердило тенденцию преувеличения социального над профессионально-эвристическим: 48% (почти половина!) студентов сугубо технических специальностей (на сегодняшний день, прямо скажем, социально далеко не самых престижных) – будущие механики, сварщики, металлурги – еще не доучившись, откровенно сожалеют о своем профессиональном выборе и, как они нам признались, главным образом, по причине слабой социальной востребованности на сегодняшний день подобного рода профессий («Здесь много не заработаешь и карьеры не сделаешь»). Оставаясь востребованными конъюнктурой производства даже в его нынешнем кризисном состоянии, полученные профессиональные знания не востребованы конъюнктурой актуального социума. Специалист-«технар» по-прежнему нужен производству (здесь действительно «много не заработаешь», но и особых проблем с трудоустройством не возникнет), однако профессиональная востребованность оказывается неконгруэнтной по отношению к социальной востребованности, не соответствуя повышенным социальным (карьерным) ожиданиям молодого специалиста и усугубляя тем самым кризисное состояние системы профессионального образования в целом.

Между тем, рыночная конъюнктура, как своеобразный НЭП, неожиданно открыла вузам широчайшую коммерческую (как «профильную», так и откровенно «непрофильную») возможность гибкого предоставления актуальных образовательных услуг, что повлекло за собой впечатляющий рост приема студентов и, как следствие, непроизвольный переход по сути к всеобщему высшему образованию – пусть не всегда в плане высокого качества знаний (в силу издержек такого неожиданного роста), то, по крайней мере, в плане качества дипломов – корочек соответствующего образца...

Между тем, капризная непредсказуемость рынка труда и изменчивая мода на те иные профессии сделали не всегда понятной преподавателю-предметнику истинную мотивацию его студентов в освоении выбранной специальности: так, по нашим данным, среди мотивов получения юридической специальности (было опрошено более 300 студентов юридического факультета одного из многочисленных «коммерческого» вузов – ИЭУП в Екатеринбурге) на первое место респондентами был поставлен мотив-надежда: диплом юриста позволит в будущем существенно улучшить свое материальное положение (72,2%). Примечательно в связи с этим, что 84,8% (!) будущих юристов, получающих высшее образование на так называемой коммерческой основе («за свои кровные»), считают, что вкладывать деньги в образование – дело выгодное, стоящее и рациональное. А вот эвристический интерес к будущей юридической профессии уж слишком откровенно отступает здесь на задний план (на него указали лишь 39,4% наших респондентов). Одно это уже говорит о том, что преподаватели в непривычной им роли «предпринимателей», с одной стороны, и их студенты, а по сути – их «клиенты» (которые «всегда правы»?) – с другой, понимают под качеством получаемого образования далеко не одно и то же. «Наивным» преподавателям все еще кажется, что студенты приходят в вуз за знаниями, а между тем, как оказалось, более половины студенческой аудитории предстает откровенно скучающей и равнодушной к «живому слову учителя». К величайшему сожалению, но значительная часть уже «ненаивных» преподавателей сумела так быстро уловить настроения клиентуры в ущерб глубокому освоению профессиональных знаний. Мы не называем здесь слова «халтура», мы его только подразумеваем...

С будущими «юристами» (здесь мы отнюдь не имеем в виду будущих юристов «без кавычек»), казалось бы, все ясно и понятно – влияние моды, рыночной конъюнктуры, желания быстро устроиться в жизни... Ну, а как же обстоят дела у будущих инженеров (механиков, строителей, металлургов...)? Способны ли хотя бы они противопоставить меркантильному желанию быстрой служебной карьеры и материального обогащения, откровенно заявленному нам будущими юристами (как, кстати, по данным другого нашего исследования, и будущими экономистами и управленцами), свою романтическую любовь к технике, которая, как

считают многие преподаватели соответствующих технических спецдисциплин, и должна приводить «сознательного» абитуриента в технический вуз?

Однако студенты-«технари» в этом смысле нас (как, видимо, представителей «старой формации») несколько разочаровали: профессионально-эвристического интереса оказалось здесь буквально столько же, сколько у прагматиков-юристов и экономистов (те же 40,5%!). На первое же место с 90,5%, по нашим данным, выходит для «технарей» мотив сквозного и универсального характера получаемых знаний, которые когда-нибудь (скорее всего косвенно) да и пригодятся в жизни, а вот на второе место – откровенно циничное признание: «Лично для меня важна не столько сама профессия, сколько сам диплом-«корочка», без которого никакой карьеры сегодня («когда у всех кругом дипломы о высшем образовании!») не сделаешь» (59,5%, т.е. более половины наших респондентов!).

Вступив в реальное взаимодействие с непрерывно меняющейся рыночной средой, вузы ощутили острую необходимость инновационных изменений как в самом содержании образования, так и в его структурном обеспечении. Речь идет прежде всего о создании маркетинговых подразделений, изучающих как познавательные-эвристические потребности потенциальных клиентов на входе в образовательную систему, так и процессы социальной адаптации и трудоустройства выпускников на выходе из нее. Данные направления маркетинговой деятельности вузов исключительно взаимосвязаны, ибо по мере усиления конкуренции на рынке образовательных услуг вопрос о трудоустройстве студентов-выпускников все более и более будет становиться приоритетным при выборе абитуриентами (а также их родителями) учебного заведения: «В этом вузе хорошо учат, давая качественные (т.е. нужные и востребованные) знания, позволяющие эффективно и достаточно быстро устроиться в жизни!» Между тем, банально трудоустроится по специальности и устроиться в жизни – отнюдь не одно и то же, особенно если рассматривать данную качественную разницу на уровне бытового общественного мнения – глазами реальных абитуриентов и их не менее реальных родителей.

Необратимое погружение вузов в круговорот рыночных отношений потребовало и эмоционально-смысловых изменений в сознании, патерналистских установках и инерционном поведении преподавательского состава, который в большинстве своем слабо адаптируется к переменам и откровенно выжидает, что появляющиеся противоречия будут решаться на основе старых подходов, т.е. за счет государственного вмешательства и финансирования. Что же касается характера сложившихся взаимоотношений между студентами и их остепененными наставниками, то господствовавшая еще в недавнем прошлом политика государственного заказа и распределения сформировала у преподавателей и деканатов достаточно устойчивый и, как оказалось, непреклонный тип обучения исключительно с авторитарных позиций. Между тем, объективно назрел переход к иной парадигме внутривузовских отношений. Речь идет о коллегиальности как совместной, сотворческой деятельности преподавателей и студентов в освоении специальности, что возможно лишь при условии непрерывного социологического изучения мнения студентов-заказчиков о качестве предоставляемых услуг. Речь также идет о работе «на заказ» посредством непрерывного мониторинга как познавательных-эвристических, так и социальных потребностей студента-заказчика, о преодолении психологической инерции в преподавании дисциплин (и технических, и гуманитарных) через непрерывное обновление содержательной базы в социологическом контексте востребованности в будущем полученных знаний. Такая либеральная (социологическая) концепция высшего образования определяет центральной, ключевой фигурой индивидуального потребителя и его познавательных-эвристических интересов сквозь призму его социальных потребностей.

Петров Ю.П., к.ф.н., проф.

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

Формирование интеллигентности как основы профессиональной педагогической этики у будущих педагогов

Проблема интеллигентности вообще и проблема педагогической интеллигентности, в частности, вызывают в последние годы

«Истинное воспитание не есть что-то налагаемое извне, а рост, развитие свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет»

Дж. Дьюи

у студентов педвуза – будущих учителей – значительный интерес. Он, бесспорно, связан с резким возрастанием роли духовности в условиях острых противоречий кризисного периода в российском обществе. Ведь выход из нравственного кризиса ложится, в конечном счете, на плечи учителя-интеллектуала и как профессионала, и как человека-гуманиста, ответственного за судьбу будущих поколений, да и дети-школьники, как показывают наши исследования, далеко не безразличны к проблеме интеллигентности.

Как известно, в советский период интеллигенцию относили к тому слою общества, представители которого имели высшее или среднее специальное образование и занимали соответствующее место в социально-классовой структуре. Понятие же интеллигентность, как социально-этическое, упоминалось редко или замалчивалось вообще. Зачастую представление об интеллигентности сводилось к внешней «культурности» (манеры, этикет, одежда, эрудиция). Исследователи часто сводили ее к глубине и всесторонности знаний человека и не выходили из этого «знаниевого», информационного критерия. А ведь речь идет о том, чтобы вдохнуть душу в «знаниевую», мыслительную культуру человека, одухотворить знание, определить его нравственную целенаправленность: я познаю, мыслю во имя кого, для кого? Проявляю ли я здесь заботу о других своим знанием, своим трудом?

Между тем в современных российских условиях (да и не только российских) ключевым, критерийным, сущностным качеством интеллигента становится именно интеллигентность как качество личности, как бы тавтологически это ни звучало, а не его стратификационное место. Обострение интереса к проблеме интеллигентности, духовности, к классической культуре – реакция на засилье масс-культуры, сексуальной вакханалии в СМИ, тоска по высокому художественному образу, по прекрасному не только в искусстве, но и в отношениях между людьми. Становится ясно, что интеллигенция — не только духовная элита общества, но и добровольный носитель ответственности за духовность будущих его поколений.

Исследования, проведенные в Нижнетагильской социально-педагогической академии, показывают, что студенты, вспоминая свои школьные годы, называют среди лучших своих педагогов, прежде всего, людей высокой нравственной культуры, качества же учителя интеллектуала, предметника ставят ими на второе место. Когда же мы исследовали представления студентов об учителе-интеллектуале, то даже простое перечисление нравственных качеств, характеризующих интеллигентность, получилось весьма объемным, требующим типологизации. Одним из наиболее интегративных качеств здесь выступает порядочность, вбирающая в себя и честность, и надежность, принципиальность и творческую неуклонность, волевою поступочность и конструктивную деловитость, целеустремленность в самосовершенствованию. Вершинным же, интегрирующим качеством, становится в данном перечислении *духовность*. Интеллигентность личности связана:

Во-первых, с приоритетом духовно-нравственного начала в ее смысло-жизненных потребностях и в мотивационной сфере.

Во-вторых, духовность интеллигента не декларативна, она деятельностно утверждающа. Его трудовая, социальная, творческая деятельность отличаются глубокой одухотворенностью. Любое дело он выполняет с душой, не только с уважением к себе-самоутверждающемуся, но и с мыслью, с заботой о тех, кому это дело адресуется, превращаясь в «душой исполненный полет», как сказал поэт. Интеллигентность, как характеристику личности кратко сформулировать трудно, ибо она предполагает *состояние* души.

Следовательно, в-третьих, речь идет о совокупности нравственно-психологических состояний, которые к тому же должны находиться в гармонии при всей дисгармоничности альтернатив нравственного выбора, который сопровождает интеллигента каждодневно. Это стиль его жизни: он всегда интеллигент – и в повседневности, и на судьбоносных поступочных поворотах.

В-четвертых, интеллигент всей своей деятельностью, поведением, культурой отношений вселяет высокую духовность и в тех, кто его окружает. Причем он выполняет эту миссию ненавязчиво, незаметно, личным примером, всем своим образом жизни и стилем отношений.

«Отношенческий аппарат» интеллигента богат и многогранен; с каким бы проявлением жизни он ни связывал свое отношение – оно обязательно предполагает глубокую нравственную заботу о человеке. Ведь степень нравственной культуры человека определяется уровнем гуманности в его отношении к другому по принципу-парадигме «Я – Другой». Можно в этом смысле даже предположить, что слово «друг» происходит от слова «другой». Как ты относишься к другому, понимаешь ли ты его состояние, насколько глубоко ты можешь *со-переживать*, *со-чувствовать*, *со-страдать*? Приставка *со-* в этом смысле выступает поистине этической.

Педагогическая интеллигентность... А можно ли интеллигентность рассматривать по профессиональному признаку? И да, и нет. Она, конечно, носит общечеловеческий характер, но может иметь и некоторые специфические проявления в разных профессиях. Отношение «Я – Другой» лежит в основе еще одного этического феномена – *профессиональной этики*. В самом деле, какую бы профессию мы ни взяли: будь это инженер, металлург, водитель, слесарь (тип «человек – машина»), агроном, земледelec, лесовод (тип «человек – природа»), или программист-вычислитель (тип «человек – знаковая система»), или актер, музыкант, художник, писатель (тип «человек – художественный образ») и т.д. – любой профессионал мотивированно предназначает конечный результат своего труда *другому человеку*, относясь к нему как нравственная личность к нравственной личности. В этом смысле профессиональная этика обладает огромным потенциалом развития интеллигентности у профессионала любого профиля. Что же касается профессии педагога, то там профессионал выходит на «потребителя» своего труда напрямую, без посредников: отношение «учитель – ученик» – главное отношение в профессиональной педагогической этике. При этом потребитель труда здесь особый – личность «навырост», и ответственность профессионала перед ним особая – долгосрочная, ибо полный результат своего труда учитель может и не увидеть: его ученик достигнет расцвета своего состоявшегося статуса годам к тридцати, когда его бывший учитель уже подойдет к своей пенсионной черте... Интеллигентность педагога, следовательно, связана с духовным опережением лет на 20-30...

Роль учителя-интеллигента трудно переоценить. И хотя интеллигентность не имеет географии, но интеллигентность города, поселка, села не может не зависеть от того, насколько интеллигентны там учителя, ибо с личностью учителя связана практически каждая семья, а интеллигентность концентрирует в себе лучшие духовные тенденции общества. Известно, что учитель дает образование – каждый в своей области преподавания. Он хороший методист, его ученики имеют хорошие знания по предмету – это все можно фиксированно регистрировать. А вот вторая сторона его педагогической деятельности – самая главная – трудно поддается фиксируемому по месяцам мониторингу: он незаметно, кроме своей «званияовой» задачи, решает вторую – создает *нравственный образ* личности (отсюда, собственно, и слово «образование»). Настоящий *учитель-интеллигент начинается с рождения души ученика*. Именно о таком говорят: «Да, у меня в жизни был Учитель»!

Образование души. Вот мы и подошли к проблеме роли педагогической интеллигентности, так обострившейся в настоящее время на рубеже веков. К сожалению, по известным идеологическим причинам годами складывался штамп-ассоциация: представление об интеллигенции как о дряблой, безвольной, ненадежной, неделовитой по сравнению с рабочим классом. Но тот, кто помнит старых интеллигентов на заводах, в исследовательских учреждениях, в учебных заведениях, в жизни вообще, тот знает, что это были очень обязательные, напористые, принципиальные, деловые и ответственные люди, на которых всегда можно было положиться и верить в надежность данного ими слова. Они могли быть слабыми физически, но их отличала подчас потрясающая сила духа! При этом они были оперативны, конструктивны, прогностичны. Обладая высокой психологической культурой, они владели собой в самых сложных, экстремальных ситуациях, не повышали голоса, не сквернословили. Российской интеллигенции не было свойственно стремление к самоцельному богатству, ее отличал здесь приоритет духовного над материальным, она наследовала и концентрировала в себе высокий духовный менталитет народа.

Актуальность проблемы интеллигентности обострилась в современных условиях не только потому, что свобода в массовом сознании часто стала ассоциироваться с вседозволенностью, переходящей в хамство и жестокость. Она обострилась и в сфере собственно образования: образованному, но бездуховному интеллектуалу стало опасно доверять управление современными сверхмощными энергетическими системами, принимать технические решения (не говоря уже о политических и экономических решениях) без учета нравственных, социальных, экологических последствий таких решений. Бездуховный интеллектуал в условиях ноосферы становится опасным...

Таким образом, проблема *воспитания* интеллигентности, интеллигентной личности становится *объективно актуальной*. И дело здесь уже далеко не только в предупреждении интеллектуального снобизма, высокомерия и хамства: речь идет о предупреждении катастроф глобального порядка. Образование, если оно только прагматично, не является показателем интеллигентности до тех пор, пока не станет для человека *ценностью нравственной*: я учусь потому, что я человек. Настала пора созидать в человеке духовность с самого раннего детства. И одним из самых активных ее созидателей выступает сегодня *именно учитель*. XXI век должен стать веком нарастающей духовности во имя спасения человечества, а учитель стоит у истоков всех профессий на земле. Интеллигентность не декларативна, она «поступочна». Именно поступок является вершиной, венцом нравственности. Как в современной школе учить поступку, а, значит, и нравственному выбору, готовности к ситуации нравственного выбора, как учить не просто добру, а активному добротворчеству, – вот одна из важнейших проблем интеллигентности, проецирующихся в профессиональную педагогическую этику в современных социально-нравственных условиях.

Вторая из задач профессиональной педагогической этики – показать на собственном учительском примере и научить питомца тому, *как одухотворенно учиться*, учиться с душой, увлеченно, самозабвенно, как вызывать в ученике *потребность* в самообразовании, даже если школа и вуз будут уже закончены, как воспитать в ученике потребность в поисковой творческой деятельности, тоже одухотворенной, потребность в нравственном добротворчестве, одухотворенном любовью к людям. Педагогическая интеллигентность – это феномен состояний души (ответственность, совесть, забота). Состояние заботы об ученике – сегодняшнем и проецирующимся в «завтра» – сливается в педагогической интеллигентности с состоянием заботы о духовном здоровье нации. Духовная чуткость к ребенку (педагогическая этика, педагогическая культура) превращается в *культуру души*, выступающую как благородство (интеллигентность). Учитель-интеллигент выделяется среди других людей неуловимой аурой, концентрируя в себе особую – интеллигентную – педагогическую культуру, реализующуюся в состоянии постоянной обостренной *готовности* к самому неожиданному по ситуации педагогическому решению (в профессиональной этике – педагогическая оперативность). Профессиональная культура сливается здесь с культурой души (интеллигентность) как взаимодействие «культур» в сознании личности (если подходить к понятию культуры с деятельностной концепции: сколько видов деятельности – столько и видов культуры). Отношенческий аппарат личности педагога «работает» в полную силу, выступая одним из ведущих профессиональных *средств* (интеллигентность как средство профессионального труда). Да, это трудная и ювелирно тонкая творческая работа души. Неслучайно психологи говорят о профессиональном *выгорании* уставшего за рабочий день учителя. Ее можно здесь сравнить с творческой напряженностью поэта, о которой писал В. Маяковский: «Приходит страшнейшая из амортизаций – амортизация сердца и души». Интеллигентность становится одним из обязательных показателей профессиональной этики педагога. Так проблема интеллигентности сразу привела нас к необходимости расширения педагогической профессиональной программы за счет целого спектра качеств нравственных, превращающихся в нравственно-педагогические качества.

Интеллигентность педагога индивидуальна, как неповторима творческая педагогическая индивидуальность каждого педагога. Творческий поиск своего собственного профессио-

нального почерка - социально-нравственная его черта. Рассмотрим проекцию интеллигентности в наиболее узловые, интегративные сферы профессиональной педагогической этики.

- *Перевоплощение педагога в духовный мир ученика по принципу «Я – Другой».* Учителя часто ловят себя на том, что, сталкиваясь с конкретной педагогической ситуацией, они вспоминают себя в детстве и ищут аналогию. Можно даже говорить о том, что творческий глубокий педагог каждодневно пишет мысленно «учебник по педагогике собственного детства». Профессионал словно советуется с собственной совестью. Так и интеллигентность: она исходит изнутри, ведь звание интеллигента не присваивается какой-либо инстанцией, оно закрепляется за человеком в общественном мнении, на котором зиждется мораль, в отличие от права. В профессии учителя принцип интеллигентности «Я – Другой» совпадает с главным секретом педагогического профессионализма: умением и *постоянной* готовностью перевоплотиться в другого – в «ребенка», чтобы в каждой данной ситуации пожить его мыслями, образами, самое главное – интересами, «почувствовать» его чувствами и даже поговорить с ним на его языке, но по-взрослому, ни в коем случае не сюсюкая. Другими словами, чтобы воспитывать ребенка, надо его понять и понять глубоко. Но не только понять, но и *принять*, т.е., настроившись в унисон с его духовным миром, соучаствовать, сочувствовать, сопереживать, более того – нравственно сотрудничать с ним, вступить с ним в нравственное сотворчество. Ведь глубинная суть педагогики сотрудничества и сотворчества как раз и зиждется на интеллигентном родстве душ учителя и ученика. Педагогическая деятельность, таким образом, выступает не просто как работа, а становится одухотворенной как в мотивационной, так и в деятельностной сферах. Без умения духовно перевоплощаться в ребенка учитель не может иметь подлинного педагогического успеха: не произойдет взаимопонимания душ. Не случайно говорят, что настоящий учитель начинается с рождения души ученика. Как интеллигент, умеющий возвыситься до другого человека, так и учитель умеет возвыситься до ребенка, до его непосредственности, до его видения мира. Такое уважение к ребенку возвышает и ребенка в его собственных глазах, придает ему уверенность в собственных силах (возвышающая, гуманистическая функция морали).

- *Нравственная инверсионность интеллигента и этика учителя.* Инверсия (от лат. *inversio* – переворачивать) предполагает здесь умение и готовность интеллигента поставить себя в ситуацию другого – одно из проявлений нравственной культуры личности. Требуешь от другого – попытайся потребовать то же самое с себя. Акцент делается не на другого-ближнего, а на себя глазами объективно-ближнего. Перевоплощаясь, вживаясь в ситуацию, учитель «прокручивает» ее не себе. Тогда сразу отпадает множество ученических проблем, зато для учителя начнется тот творческий педагогический поиск, без которого педагогическая профессия и педагогическая интеллигентность просто не мыслятся. Требуешь с ребенка – потребуй вначале с себя. Умей посмотреть на себя со стороны глазами детей, более того, выработай в себе такую привычку. Ведь не зря говорят опытные учителя, что дети – самые объективные твои судьи, учитель.

- *Толерантность учителя – толерантность интеллигента.* Понимание ребенка учителем резко снижает психологическую «взрываемость» учителя, особенно уставшего, когда, как говорят, снижается порог толерантности (терпимости) педагога в его общении с детьми. Он уважает мнение ребенка, так как понимает ребенка. Он уважает в ребенке личность, способную развернуться оригинально и творчески, чтобы потом превзойти своего учителя. Подобная нравственная позиция возвышает ученика, придает ему уверенность в своем самосовершенствовании. Учитель признает за учеником право на собственное мнение, на собственную позицию, на творческий «проект», на поиск истины, хотя он может быть и не согласен с его мнением и имеет *выбор свой*. Он как интеллигент учит принимать информацию другого уважительно, но оставляет за собой право на сомнение и право на свой собственный выбор, а свое мнение подтверждает главным аргументом – делами, *поступком*.

- *Интеллигент: школа поступка* Именно поднявшись до поступка, учитель-интеллигент подает своему питомцу *реальный* (а не декларативный) пример истинности своей точки зрения и пример того, как нужно уметь подниматься до поступка. Поступочная пе-

дагогика самая сильная и самая результативная в воспитательном отношении. Педагогическая интеллигентность поступочна, так как даже в обучении при выборе дидактического приема-действия часто содержится подтекст выбора морального. Учитель, видящий в поступке результативность воспитания и главный показатель степени нравственной воспитанности своего ученика, может целенаправленно или импровизированно включать «школу поступка» в каждый урок незаметно для ученика. К сожалению, не каждому учителю по плечу такое мастерство.

- *Интеллигентность и педагогическая требовательность.* Педагогическая толерантность не абсолютна: и учитель, и интеллигент тверды в собственном мнении и в собственной позиции при выборе нравственным свойственной им силой духа. Но они умеют благородно выразить собственное мнение, не унижая своих оппонентов. Отсюда вытекает и специфика педагогической требовательности. Известно, что дети не уважают нетребовательных учителей. Принципиальная требовательность педагога-интеллигента имеет две важнейших особенности: она никогда не унижает достоинства ученика, а, напротив, возвышает в его собственных глазах; она предполагает такую же принципиальную требовательность к себе – педагогу, к его нравственному и деловому совершенствованию, самодисциплине и самоорганизации.

- *Интеллигентность общения с учеником.* В отличие от преимущественно информационного обмена-общения, педагогическое общение интеллигентно: оно носит человекотворческий характер. Обе общающиеся стороны – учитель и ученик – творят друг друга. Учитель-интеллигент (на зря говорят, что слово учителя – золото), общаясь с ребенком, осветляет, одухотворяет, возвышает ребенка. А если к тому же учитель обладает эстетической «жилкой», он творит своего юного собеседника по законам красоты. Поэтому учитель-интеллигент интересен детям и притягивает к себе детей, как магнит. И опять же в основе такого человекотворчества лежит уважение к личности другого. Возвышая ребенка в общении с ним, «взросля» его (пусть даже авансированно), учитель-интеллигент тем самым оказывает ему *доверие* быть взрослым, дает ему авансированную *оценку* как взрослому, что не может не оказывать влияния на развитие в ребенке ответной позиции – реально заслужить эту оценку и доверие, вызывая состояние озабоченности – реально заслужить эту оценку и реально оправдать это доверие – особое нравственное состояние, характеризующее понимание *чести*. Так воспитывается интеллигентом в ребенке одно из самых сложных и неуловимых, но сильно действующих чувств – чувство чести. Учитель-интеллигент – не просто мастер общения с учеником, он умеет быть *творцом общения* с ним. Он умеет «разговорить» самого молчаливого ребенка и – более того – вызвать его на конструктивное общение. Главным секретом умения начать общение, собрать вокруг себя детей, пожелавших общаться с тобой, «сотворить» общение является опора на предварительно познанный тобой *интерес* ребенка – познавательный, прагматический, творческий, вызывающий удивление, какой угодно, но интерес. Им может быть хобби, замысловатая задача, картина, фокус, тайна, загадка, проблема творческого домашнего задания или что-то еще, явно способное заинтересовать и увлечь. Вот тогда общающиеся начинают творить друг друга, а не просто обмениваться сухой информацией. Тогда и будет реализовано одно из правил профессиональной педагогической этики: учитель, будь ожидаем.

- *Интеллигентная незаметность педагогического влияния.* Интеллигентность человека естественна: интеллигентом нельзя притвориться, можно сыграть роль в спектакле, но не в жизни. Искренняя интеллигентность действует на окружающих без нажима, без давления, причем чем незаметнее идет это воздействие, тем оно результативнее. А ведь известно, что у педагога один из профессиональных секретов – секрет незаметности для воспитуемого воздействия, идущего от педагога. Ведь человек не любит, когда его воспитывают, тем более не любит этого взрослеющий человек – ребенок, особенно подросток. Опытный педагог никогда не идет на ребенка, особенно трудного, в «лобовую атаку», через приказы. Учитель-интеллигент совершенно незаметно предупреждает столкновение двух личностных достоинств – достоинства умудренного жизнью и образованностью педагога и достоинства не-

опытного еще (и не виноватого в своей неопытности) ученика. И он не просто ищет здесь компромисс – компромисс ребенок заметит, – а ставит ребенка в совершенно иную ситуацию: отвлекает от столкновения, от нечаянного унижения достоинства. Такая незаметность – не «обман несмышленика», а тактичная ориентация ребенка на собственную точку зрения, на собственную позицию, которую можно незаметно корректировать, не торопясь направлять, не противореча явно с точкой зрения ребенка, подвести ребенка к правильному результату, который бы уже воспринимался им как результат желаемый и вызывающий чувство уважения к себе. Отличие здесь интеллигента-непедагога от интеллигента-педагога заключается в том, что первый, общаясь с людьми, не ставит целенаправленно задачи переубедить их в явно неверной позиции, но фактически это делает; второй же действует на ребенка целенаправленно, а незаметность воздействия становится уже профессиональным средством, работой души. Так реализуется еще одно правило профессиональной педагогической этики: учитель, работай без грима.

- *Целеустремленность интеллигента и учитель.* Всегда роднит учителя с интеллигентом целеустремленность как состояние личности. Но у учителя эта целеустремленность педагогически «работает» на ученика силой примера как сильнейшее педагогическое средство, профессиональное средство. Да, интеллигент всегда одухотворен движением к большой благородной цели. Но в том-то и заключается интеллигентность, что он не «летит в будущее» самоцельно, не видя того, что мелькает мимо по сторонам дороги. Он учит умению жить не только для будущего, но и в настоящем, в сиюминутной ситуации и радоваться мгновению («остановись, мгновение, ты прекрасно»), учит умению удивляться повседневности, сиюминутности, удивляться ее красоте и неповторимости, учит умению увидеть удивительное рядом, в неприметном и, казалось бы, примелькавшемся. И это не просто внимательное «всматривание» в жизнь, а одухотворенная чувством прекрасного наблюдательность, поиск творческой радости, превращения обыденного в яркое, радости познания философско-художественного образа. О, если бы нашим детям как можно чаще везло на таких учителей-интеллигентов! Они бы увидели, как, оказывается, прекрасна жизнь, которая, увы, проходит быстротечно и которую надо торопиться увидеть, познать и полюбить. Тогда меньше было бы праздных детей-верхоглядов, мучающихся от безделья и ищущих кайф в алкоголе и наркотиках, или постоянно ноющих и проклинающих неласковую судьбу. Ведь, как говорил классик, пока мы ругаем жизнь она проходит. Мы часто слышим расхожее: школа – это подготовка к жизни. Нет, для учителя-интеллигента школьные годы ребенка – не тренировочная подготовка к жизни, не своеобразный спортивный зал, а сама жизнь, причем самый яркий ее отрезок. Учитель-интеллигент возвышающе и уважительно относится к этому серьезнейшему этапу в жизни маленького человека, имеющего право на собственное видение жизни собственными глазами, а не только глазами взрослых «тренеров».

- *В жизни интеллигента, как и в педагогике, мелочей нет.* Интеллигент – всегда интеллигент, в великом и повседневном, в стратегической устремленности и в бытовой текучке. А интеллигент-педагог? Он профессионально утверждает, что для него в педагогике, в общении с детьми мелочей нет. Это известный профессионально-этический принцип. Профессиональная этика учителя – этика дальнего действия. Для тебя, взрослого человека, небрежно брошенное слово может ничего не значить, а для услышавшего твое слово ребенка оно может оказаться судьбоносным. Отсюда и требование к педагогическому такту, к педагогической тактичности. Осторожнее со словом, педагог: ребенок прислушивается к нему, и оно может оказаться для него жизненным принципом. Интеллигентная прогностичность взгляда на факт межличностных отношений также исходит из ориентации на «нравственную даль» для человека, с которым интеллигент общается. Общение с интеллигентом обогащает не столько новой информацией, сколько жизненными уроками – как надо поступать, ассоциациями, новыми идеями, желанием познать себя и стать лучше. Так и учитель, вглядываясь в казалось бы незначительный факт (по-житейски – мелочь), видит в нем факт педагогический, своеобразный урок жизни, который и преподносит умело и незаметно своему ученику, участнику данного факта.

• *Интеллигентность преподавательской деятельности.* Интеллигентность и дидактика... Не искусственно ли звучит такое сочетание? Нет, вполне закономерно. Если вполне реальна интеллигентность педагогическая, то логично говорить и о ее дидактических аспектах. Чем отличается урок учителя-интеллигента? Он одухотворен, он – произведение души учителя, он неповторим, будучи сотканным из глубинных личностных отношений педагога к содержанию того, чему он учит, и к личности тех, кого он учит. Одухотворена уже подготовка к уроку, обдумывание предстоящей лаборатории урока. Это урок-сотрудничество, урок-сотворчество. Главное профессионально-этическое отношение – отношение профессионала к потребителю труда как отношение нравственной личности к нравственной личности – здесь налицо. Такой урок – не преподавание (передача знаний, «пере-подавание»), а творческое превращение самого сложного, самого непонятного и трудного для ученика материала в ясное, доступное, понятное, вызывающее интерес (это главное) и творческие ассоциации у ученика. А нравственная сверхзадача, которую ставит перед уроком учитель-дидакт как интеллигент, – дать возможность ученику ощутить радость победы, радость нравственного самоутверждения и возвышения в собственных глазах («Я умею! Я могу!»), вызвать у него нравственную мотивацию получения нового знания как условия духовного самосовершенствования.

Как же оценивают выпускники педагогического вуза (Нижегородской государственной социально-педагогической академии) наличие у себя тех или иных качеств педагога-интеллигента?¹ По каждому качеству выстроился следующий рейтинговый ряд (по убыванию балла самооценки – по 5-балльной шкале):

I. *Высоко (на предмет личного обладания) были оценены:* уважение к старшим – 4,4 (самый высокий балл); умение держать слово – 4,3.

II/ *Достаточно высоко оценены:* культура собеседника: умение выслушать до конца – 4,2; неспособность сделать подлость – 4,1; неспособность применить свои личные преимущества (физические, профессиональные) для несправедливого выхода из невыгодной ситуации – 4.

III. *Средний уровень самооценки вызвали:* культура выбора одежды (ансамбль, учет своей антропологической характеристики, разумное и эстетически обоснованное следование моде) – 3,9; психологическая культура: сдержанность в напряженных ситуациях – 3,8; доброжелательность в общении с другими – 3,7; отсутствие высокомерия в общении с любой категорией людей – 3,7; широкий общий кругозор – 3,6, умение оставаться самим собой в сложной ситуации – 3,6; культура речи – 3,6.

IV. *Низкий уровень самооценки вызвали:* готовность высказать свое мнение в целях утверждения справедливости – 3,5; коммуникабельность и вежливость – 3,4; всегда быть для окружающих в хорошем настроении (умение владеть своими эмоциями) – 3,2; умение осадить грубияна, не опускаясь до грубости – 3,1; приличное знание произведений искусства и его эстетических основ – 2,7.

Как видно из рейтингового ряда, наиболее беспроblemными (или малопроblemными) в становлении интеллигентности (по самооценке респондентов) выступают качества принципиального нравственного порядка. Они достаточно гармонично вписываются в работу внутренних критериев при выборе альтернативы поступка как выборе моральном. То же самое можно сказать о ряде качеств, касающихся культуры одежды, культуры общения, а также кругозора, профессионализма. Значительно сложнее с проблемами психологической культуры, именно они вносят дисгармонию в становление интеллигентности будущего учителя. Здесь планка критериев самооценки поднимается весьма высоко. И уже совсем неожиданно – явно вопреки гипотезе исследования – низкий рейтинг в самооценке получило такое качество интеллигентности, как степень владения культурой речи (3,6), вежливость (всего лишь 3,4 балла) и приличное знание произведений искусства и его эстетических основ. Преодоление дисгармоничности в становлении интеллигентности педагога вполне реально. К тому же

¹ Вопросы методики исследования мы опускаем (См.: Петров Ю.П. Избранные труды. Н. Тагил. 2005. С.130-131).

приведенный рейтинг практически конструктивен: он сам показывает основные направления в совершенствовании личности интеллигента, ставит конкретные задачи деканатам и особенно специальным и педагогическим кафедрам.

На втором этапе от респондентов были получены не только самооценки, но и достаточно обстоятельный самоанализ тех трудностей, которые они испытывали в воспитании в себе перечисленных личностных качеств интеллигентности. Количественный подход нас здесь уже не устраивал. Поставленная перед респондентами проблема была ими встречена весьма заинтересованно, хотя была для них совершенно новой, даже неожиданной, не предполагавшей какой-либо предварительной подготовки. Мы представили им около двух десятков качеств интеллигентности и тоже в произвольном порядке. Нужно было порассуждать, в чем конкретно они испытывают трудности, развивая в себе каждое из перечисленных качеств.

В ходе обработки полученной информации была выстроена типология качеств интеллигентности по следующим трем блокам-признакам: 1) внешние качества (этикет, одежда, элегантность, знание произведений искусства, умение быть интересным для других); 2) нравственные качества – основы общения, 3) собственно этические качества интеллигентности. Рассмотрим полученную информацию по блокам.

1. Внешние качества интеллигентности

Вежливость. Всегда казалось, что это один из самых легких показателей достижения элементарной воспитанности. Но, как говорят данные нашего исследования, вежливость дается с большим трудом. Особенно психологически. «Мне часто мешает быть вежливой плохое настроение», «Моя вежливость зависит от ситуации общения», «Считаю, что вежливость – это маска», «Мешает мой острый язык», «Люди не заслуживают вежливости».

Вкус в подборе одежды. Некоторые из опрошенных нами студенты (1/3) говорят, что с этим у них «проблем нет», «со вкусом в одежде все в порядке, были бы деньги...». Но даже беглый взгляд на одежду студентов позволяет судить о неинтеллигентности ансамбля, о слепом следовании моде. Ведь здесь нужно хорошо определить свой стиль. Важно не только чувство ансамбля, но и чувство меры. И (2/3) опрошенных отмечают определенные трудности в достижении данного качества (не хватает времени ни на подбор одежды, ни на шитье, нет умения, а то и просто лень).

Элегантность. Данное качество опрошенные часто связывают с одеждой, сводят к временному внешнему эффекту. Для некоторых элегантность в поведении более доступна, чем элегантность в одежде, на которую нужны деньги. Часть студентов отмечают суету современного образа жизни, сверхзанятость учебной работой. Некоторые сетуют на врожденную скованность (элегантности здесь не научишь), на неуверенность, на ограниченность домашнего воспитания.

Умение разбираться в искусстве. Как ни странно, но в рейтинге владения данным качеством оно и в этом исследовании заняло последнее место. Возможно, студенты-гуманитарии слишком высоко подняли планку этого критерия. И все же ... Основные проблемы студенты конкретизируют так: «нет времени, хотя интерес к искусству есть», «нет целенаправленной установки, познание искусства идет стихийно, без какой-либо системы», «думала, что чего-то знаю, оказалось – одни верхушки», «в детстве (в школе), а особенно в семье не воспитывалась потребность в познании искусства» (наиболее типичное оправдание). В приведенных признаниях есть какое-то чувство вины и осознание необходимости восполнить пробел. Но есть, к сожалению, и такие настораживающие суждения: «не очень тянет», «не всегда искусство интересует», «откровенная лень: не разбираюсь до неприличия».

Быть индивидуально неповторимым, интересным для других человеком. Для интеллигентного человека данное качество носит интегральный характер. Чтобы оставить реальный конструктивный «след» своей жизнью, след, ориентированный на других, надо быть личностью творческой. В школе надо познать себя, увидеть главное направление своих индивидуальных возможностей. Некоторые студенты стараются это делать, но далеко не все: «тут надо иметь широкий кругозор, а как его получить?», «одних знаний тут мало, надо еще иметь ум и речь». И, наконец, парадоксальный ответ: «Быть интересным для людей? А... зачем?»

Здесь требуется задача нравственная, духовная. «Надо много знать, иметь интерес ко всему. И я стараюсь. Но и отдача яркая – у меня много друзей, которые ко мне тянутся».

II. Нравственные основы общения

Коммуникабельность. Здесь выделяются два аспекта: психологический и этический. В первом – неумение вступить в диалог, неготовность к нему (слабая общекультурная подготовленность, недостаточный кругозор для разнопрофильного и разновозрастного общения) и психологические особенности, мешающие общительности («зажатость», идущая от стеснительности, заниженная самооценка своей коммуникабельности, слабые адаптационные навыки). Психологические затруднения преодолеть можно: учат же будущих актеров и музыкантов привыканию к сцене, к публике, дают упражнения по устранению «зажатости». Сложнее обстоит дело со вторым аспектом – этическим. Приведем примеры трудностей: «не могу заставить себя общаться с теми, к кому испытываю неприязнь», «быть необщительным спокойнее: чем меньше общаешься, тем меньше проблем», «мне необходимо быть в центре повышенного внимания ко мне. Если это есть, то полный порядок, если же этого нет, я замыкаюсь в себе». Этику общения надо изучать как науку и как искусство.

Толерантность. Проявление терпимости к собеседнику, к его точке зрения, готовность выслушать, уважать мнение оппонента – все это зависит от воспитанности. Исследование показало: излишняя эмоциональность, несдержанность, нетерпеливость, неумение управлять собой, отсутствие выдержки и самообладания – все это мешает становлению качеств интеллигентности («не опускаюсь до оппонента, но, придя домой, плачу», «скандалю цивилизованно», «некоторые понимают только грубость, и я вынужденно опускаюсь до их уровня»).

Умение сохранить хорошее настроение в любой ситуации. Наши респонденты отмечают, что это одно из самых трудных качеств в становлении интеллигентности («я слишком глубоко погружаюсь в проблемы ситуации, но не всегда конструктивно», «не могу быть веселым, когда мне плохо, и порчу настроение другим», «я убежденный раб своего настроения и не хочу переделывать себя: какова ситуация, такое и настроение», «я могу скрыть плохое настроение, но оно во мне сохраняется»).

III. Собственно этические качества интеллигентности

Умение сочувствовать, сопереживать. Наши респонденты отмечают здесь следующие трудности: «я сочувствую, но не знаю, чем успокоить человека», «стараюсь, помогаю, насколько это в моих силах», «не замечал за собой соучастия, ибо это очень трудно», «у меня нет интереса к чужим проблемам».

Быть самим собой в любой обстановке. Респонденты часто связывают данное качество с понятием чести и достоинства, возвышающими человека. Они говорят, что умеют предупредить в себе желание слиться с толпой, не теряют в ней свою индивидуальность. «Есть у меня девиз: в жизни надо пройти через все – через огонь, через воду, но выйти из этого достойно».

Принципиальность (иметь свое мнение и уметь его высказать). Чувство меры как одно из постоянно сопровождающих интеллигента в его отношениях с людьми должно проявляться здесь с особенной точностью: надо знать, кому, что и когда высказать; иногда бывает нравственнее и промолчать. Вот суждения наших респондентов по этому поводу: «не надо свое мнение навязывать, надо его аргументировать», «слежу: иногда мое мнение может испортить настроение хорошим людям», «не всегда умею высказать свое мнение, но остаюсь при нем всегда», «боюсь ошибиться и иногда предпочитаю молчать».

Умение быть благодарным. Готовность и умение быть благодарным за добро – не менее актуальная проблема, чем готовность и умение добро творить. Наши респонденты пишут: «трудно быть добрым и благодарным, так как люди не любят жалости» (этот штамп буквально вбит в нас вплоть до утраты элементарного милосердия), «добро, сделанное тебе, часто приводит к потере независимости, оно «закрепощает» обязанностью отблагодарить»; «быть благодарным иногда мешает излишняя скромность», «я очень благодарный, но иногда забываю благодарить», «не умею благодарить», «люди бывают прилипчивы, боюсь», «принимаю дары как должное, ибо возникает противное чувство, что я теперь дарящим обязан», «мне некогда, я занята проблемами своими».

Умение не отягощать других своими проблемами. Интеллекту не свойственно «одаривать» других своими проблемами. Наши респонденты говорят здесь о следующих моментах дисгармоничности: «конечно, тяжело держать свои проблемы все время в себе», «но я же женщина: люблю, когда меня жалеют», «родители сами видят и совершенно добровольно берут на себя часть моих проблем».

Ответственность. Почти все опрошенные нами респонденты считают себя людьми ответственными. Но главную проблему они усматривают в том, что иногда ответственность им навязывают силой. «Такой ответственности, – пишет одна студентка, – я боюсь как огня». «Интеллектуальная ответственность», по данным нашего исследования, – это, прежде всего умная, целесообразная, соответствующая благородству целей ответственность.

Совестливость. Это – одно, из глубинных, определяющих качеств человека нравственного. Им мы, и завершаем наш этический блок в рассмотрении интеллектуальности будущего учителя. Ведь именно совесть и осуществляет миссию самооценки и самоконтроля на пути формирования интеллектуальности. Как показывает наше исследование, совестливость свойственна нашим респондентам, но она исключительно сложна для самовоспитания: она может угнетать, «грызть», а переходит в «дело» далеко не всегда. Из стыда и совести – двух нравственных чувств, сопровождающих совестливость, – более работает первое. «Мне всегда за что-нибудь стыдно, и даже иногда кажется, что совесть – не такое уж и хорошее качество». «Совестливость – да, она у меня есть, но она не всегда реализуется». «Совесть – это трудно. Других судить гораздо легче». «Совесть приходит со временем (нужен нравственный опыт). В заключение следует подчеркнуть: исследование показало, что проблема интеллектуальности в современных условиях чрезвычайно актуальна, она буквально «стучится в двери» высших педагогических учебных заведений, общеобразовательных школ, особенно школ нового типа – гимназий, лицеев и т.д. Возрастает необходимость дальнейшей научно-социологической разработки этой проблематики. Представляется, что ее целесообразно включать в программы социологии и других гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях всех типов как один из востребованных жизнью моментов гуманизации и гуманитаризации современного общего и профессионального образования.

Пономарев А.В., к.х.н., доц., проректор

УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

Социокультурная трансформация высшего образования России

Социокультурные факторы развития высшего образования вызывают повышенный интерес общественности, представителей власти, ученых, специалистов, преподавателей и воспитателей. Постоянное расширение научно-технических разработок и необходимость активного их внедрения в промышленность требует притока молодых специалистов, обладающих глубокой профессиональной подготовкой, умеющих творчески управлять современными технологиями и производством, вести в науке и практике поиск оптимальных решений путем обработки большого количества информации.

Во второй половине XX в. развернулись острые дискуссии о роли образования. В сложившейся к 1990-м гг. системе образования не устраивали в первую очередь содержание и методов обучения в условиях формирования высокотехнологичной информационной цивилизации. В связи с этим выдвигались новые образовательные концепции¹. Высшая школа XX столетия развивалась под воздействием целого ряда *социокультурных факторов*².

1. Научно-техническая революция 1950-х гг. Она усилила общественную востребованность знаний, создала новые производства и индустриальные технологии, развила качест-

¹ См.: Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного / пер. с нем. М., 1991; Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994; Миронов В.Б. Век образования. М., 1990; Саймон Б. Общество и образование / пер. с англ. М., 1989; Ховард Д. Школа завтрашнего дня. М., 1992; Яркина Т.Ф. Концепция целостной школы в современной немецкой педагогике // Педагогика. 1992. № 7-8; и др.

² Жуков В.И. Россия в глобальном мире: философия и социология преобразований. 2-е изд. пераб. и доп. В 3 т. Т. 2. Социология глобальных процессов. М., 2007. С. 582-587.

венно новые потребности людей. Достижения НТР послужили мощным стимулом развития системы образования.

2. Интеграция России в мировое сообщество во второй половине XX в. стимулировала образовательный процесс, предъявляя ему новые образовательные ценности, методики и стандарты подготовки специалистов.

3. Кардинальное изменение взаимоотношений между государством и системой образования в сторону усиления государственного влияния на систему образования, что выразилось во введении в практику государственных образовательных стандартов, расширении государственного финансирования образовательных учреждений, в укреплении государственного контроля за деятельностью образовательных структур.

4. Гуманизация и гуманитаризация образования (1970-е гг.), обусловленные остротой социокультурных проблем общественного развития. Повышение значения культуры, нравственности, традиций нашло отражение в расширении гуманитарного образования, утверждении гуманистических начал при подготовке специалистов любого профиля.

5. Социальные, политические и технологические изменения, предъявляющие требование постоянного совершенствования знаний, умений, навыков, роста профессионализма изменили за последние 20-30 лет концептуальные воззрения на характер образования: утверждается мнение о разнообразии форм и широте содержания процесса образования. Отсюда понимание непрерывного характера образования для активно действующей личности и тенденция нарастания по масштабам и значению практики непрерывного образования.

К концу XX в. в мире достигается согласие в понимании многогранного характера взаимосвязи между образованием и культурой, базовой роли образования в обеспечении поступательного развития общества в целом.

Социокультурный подход предполагает необходимость формирования ценностного и на его основе ответственного отношения человека к окружающему миру; организацию такого образовательного процесса и создание такой образовательной среды, чтобы формирование личности протекало в контексте общечеловеческой культуры с учетом конкретных культурных условий жизнедеятельности человека; определение содержания образования на уровне содержания современной мировой культуры. На передний план выступает идея развития личности через присвоение общекультурных ценностей, понимание им природы и человека как величайших ценностей, желание жить в гармонии с окружающим миром в соответствии с его законами.

Начиная с 1990-х гг. в нашей стране осуществляется широкая модернизация российской системы образования. К позитивным явлениям того времени относится демократизация сферы образования и ослабление административного механизма управления высшей школой. Однако 1990-е гг. – это период *социокультурного конфликта* между высшей школой, обществом и государственной властью, связанного, прежде всего, с несогласием научно-педагогической общественности с правительственными представлениями о целесообразности внедрения в России американской модели высшего образования.

Реформы высшего образования 1990-х гг. предполагали:

- создание многообразия типов высшего образования по срокам и программам профессиональной подготовки, формам обучения, выдаваемым дипломам;
- интеграцию вузов России в мировую образовательную систему, решение проблем, связанных с установлением эквивалентности документов об образовании, ученых степеней и званиях;
- децентрализацию и демократизацию управления высшей школой, предоставление самостоятельности вузам, их региональным объединениям в решении стоящих задач;
- развитие альтернативного государственному высшего образования¹.

Реализация этой правительственной политики привела к следующим негативным для высшей школы результатам:

¹ См.: Кинелев В.Г. Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России. М., 1995. С. 105-106.

Разрушалась учебно-материальная база образования. В 1990-е гг. отсутствовали ясные экономические механизмы обеспечения образовательного процесса учебниками и учебными пособиями, наглядными и другими вспомогательными материалами. Обучение в вузах велось по книгам, объективно устаревшим. Но даже их количество в библиотеках неуклонно снижалось как за счет естественной убыли, так и за счет распродажи фондов библиотеками для поддержания финансового положения. Вузовские библиотеки перестали получать научную периодику и другую научную литературу. В этом контексте весьма показательны данные о среднегодовой стоимости подготовки специалистов, многократно уступающей в России соответствующим показателям развитых стран. К середине 1995 г. сложилась ситуация, когда образовательные учреждения фактически получили предписание все бюджетные средства направлять исключительно на оплату труда. Обеспеченность вузов машинами и оборудованием составляла всего 30%. Среднегодовой прирост балансовой стоимости машин и оборудования в 1985-1990 гг. составлял 10%, доля выбытия устаревших основных фондов, как и раньше, была очень малой – в среднем 2-2,5 % в год, а доля выбытия активной части основных фондов примерно 4-5%. Полное обновление учебного оборудования у нас происходит лишь один раз в 17 лет (в США – каждые 5-7 лет). Сфера образования в целом практически не получала новейшего оборудования. 14 заводов, созданных для производства учебно-методического оборудования, в т.ч. опытные, экспериментальные заводы при вузах, оказались уже в 1992 г. на грани банкротства.

•

Таблица 1

**Среднегодовая стоимость подготовки студента, аспиранта
(в ценах первого квартала 1993 года, тыс. руб.)¹**

Вузы	Студент			Аспирант	
	Очн.	Очн./Заочн.	Заочн.	Очн.	Заочн.
Университеты	295	142	61	410	61
Политехнические	315	153	65,5	430,5	65,5
Индустриальные	298,5	144	62	414	62
Энергетические, электротехнические, радиотехнические, инженерно-физические, физиико-технические	355,5	174	75	471	75
Машиностроение, приборостроение, полиграфические, киноинженерные	318	154,5	66	433	66
Сельскохозяйственные, лесотехнические	268	128	55	384	55
Экономические	217	100	43	332	43
Юридические	202	92	40	318	40
Педагогические	227	106	45,5	342	45,5
Искусств	319,5	155	66,5	434	66,5

В 1992 г. на одного российского студента приходилось всего 4600 руб. стоимости основных фондов, в то время как в США – 70 тыс. долл. Соответственно оснащенность учебно-лабораторным оборудованием составила в ценах 1988 г. всего 2,5 тыс. руб. на одного студента (в США – 10 тыс. долл.). В целом расходы на подготовку одного специалиста у нас находились на уровне в 1-1,5 порядка ниже, чем в развитых странах. На одного студента дневного обучения в России приходилось 11 кв.м учебно-лабораторных площадей, что практически в два раза меньше, чем предусмотренный норматив в 21 м² (в США этот показатель достигает 40-50 м² на студента). Если в 1987 г., по данным Госкомвуза РФ, ввод в эксплуатацию учебно-лабораторных площадей составил 254 тыс. м², то в 1994 г., при плане 60 тыс. м², фактически было сдано только 23,7 тыс. м². Налицо более чем десятикратное падение этого важного показателя. Обеспеченность местами в общежитиях находилась на уровне 86,1% от норматива, а площади в общежитиях – 70 % от норматива или 7 м² на одного студента.

• *Возросло количество отчисляемых студентов, особенно с первых курсов, вследствие чего сокращался выпуск специалистов.* В середине 1990-х гг. в России студентов было меньше, чем в 1980 г. Численность студентов с 1980 по 1994 гг. снизилась на 24%. По числу

¹ Ориентировочные расчеты выполнены по 213 вузам в сопоставимых ценах по состоянию на 1-й кв. 1993 г.

студентов с 1971 по 1994 гг. Россия «опустилась» с 3-го на 20-е место в списке стран – лидеров образования. В 1991 г. в России вузы подготовили для народного хозяйства (по данным Госкомстата) 406,8 тыс. специалистов, техникумы – 623,2 тысячи. По выпуску специалистов в расчете на 10 тыс. чел. населения Россия занимала четвертое место в мире после США, Канады и Японии. Однако при этом, согласно таблицам ЮНЕСКО, бывший СССР занимал 49-е место в мире по коэффициенту интеллектуальности молодежи и 45-е – по коэффициенту интеллектуальности населения. Такое отставание – не временный факт, а долгосрочная тенденция: в пятидесятые годы по этим же индексам страна находилась на втором-третьем местах в мире.

- *Снижался уровень образованности россиян.* С 1984 по 1994 гг. уровень образованности (число лет обучения для лиц старше 15 лет) сократился с 10,4 до 9,6 лет.

Общая тенденция снижения спроса на фундаментальное университетское образование, сокращение общей численности студентов в начале 1990-х гг. привели к существенному ослаблению точки зрения на университеты как на центры подготовки интеллектуальной элиты. Возникла опасность вырождения обучения в них в инструктирование, натаскивание будущих специалистов. Абитуриенты стали приходить в университеты, руководствуясь сугубо экономическими мотивами: приобрести квалификацию для заработка, получить удостоверение, позволяющее эксплуатировать окружающий мир.

Экономический кризис в нашей стране позволил в какой-то мере сохраниться спросу в образовании лишь на утилитарные экономико-управленческие и юридические знания, навыки. Такой ущербный спрос был спровоцирован быстрыми изменениями всей общеполитической и социальной ситуации, хотя в более долгосрочном плане именно быстрота изменений требует фундаментальных знаний, умений самостоятельно ориентироваться в ситуации, делать выводы, принимать решения. Но дело в том, что не только в отношении платежеспособности, но и по своему содержанию, то есть как потребность, спрос на образование в нашей стране по существу не сформирован, потребности в образовании не осознаны. Перемены в экономике, особенно в направлении демонополизации, разгосударствления субъектов хозяйствования, становления их фактической самостоятельности, требуют новых кадров для руководства вновь появляющимися предприятиями, их бухгалтерского обеспечения деятельности, развития средств связи, информатики и др. Для нормальной экономики характерно, что на каждые сто работающих имеется одно малое предприятие. Это означает, что России требуется почти по миллиону директоров и главных бухгалтеров, а уже это – колоссальная потребность в образовательных услугах, еще не проявленная в достаточной мере.

Неблагоприятное состояние спроса на специалистов с высшим образованием находит воплощение *в тезисе об их избыточности*; это в свою очередь иллюстрируется неблагоприятным положением с их использованием. Так, по данным НИИ высшего образования, в 1987 г. на должностях, не требующих высшего образования, работало 6,5% выпускников вузов, в т.ч. рабочими – 3,7%. При этом доля таких выпускников в сфере торговли и общественного питания составляла 21%, в жилищно-коммунальном хозяйстве и бытовом обслуживании – 20%, на транспорте – 15%.

В целом на должностях, не требующих высшего образования, работало около 4 млн молодых дипломированных специалистов, в том числе примерно 1 млн. из них – в качестве рабочих. Вместе с тем, по сведениям НИИВО, более 4 млн. должностей специалистов в это же время было занято лицами, не имеющими дипломов высшей школы. Бессмысленная перекатка финансов и труда в сфере высшего образования имеет многолетние традиции и длится до сих пор. В обществе нет структуры, которая бы не только анализировала ситуацию, конъюнктуру рынка образовательных услуг высшей школы, но и координировала предложение услуг и спрос на них.

В свою очередь предприятия, став экономически самостоятельными, стали отказываться от молодых специалистов. Предприятия не хотели возмещать затраты вузов на обучение специалистов, предпочитая оплачивать конкурсы на замещение вакантных должностей и премировать их победителей, а то и просто сэкономить высвобожденные средства.

Многие предприятия не приветствовали обучение своих работников тем профессиям, овладение которыми может быть использовано преимущественно за пределами данного предприятия и не оплачивают даже краткосрочные формы такого обучения. Вместе с тем появившиеся возможности обучения в частном порядке затормозились ограничениями по порядку оплаты, примененными к вузам. Предприниматели в 1990-х гг. предпочитали реализовывать формы бизнеса, близкие к криминальным. В этой связи они не только не испытывали потребностей в образовательных услугах, но и активно противодействовали формированию их у своих подчиненных.

- *Разрушалась система воспитательной деятельности вузов.* В 1990-е гг. в российском обществе существенно трансформировались состав и деятельность субъектов воспитания, прежде всего семьи, школы, учреждений дополнительного образования, средств массовой информации, молодежных общественных объединений.

Социально-экономические и политические реформы оказали негативное воздействие на российскую семью, привели к глубоким изменениям в ее жизнедеятельности. Произошли резкая дифференциация доходов семьи, их массовое обнищание. Углубляется дезорганизация жизни семей, разрушаются сложившиеся нравственно-этические нормы и традиции семейного уклада. В результате развития средств массовой информации и коммуникации, отсутствия общественного контроля за их деятельностью, значительно расширилось и качественно изменилось информационное поле, в котором происходит воспитательный процесс, резко возросла доступность материалов, распространяемых через прессу, телевидение, радио, компьютерные сети, в том числе и тех, которые пропагандируют насилие, идеализируют преступность, наркоманию, проституцию.

Приходится констатировать, что в процессе реформирования высшего профессионального образования была разрушена традиционная система воспитания студенческой молодежи; потеряны рычаги управления воспитательным воздействием на студентов; деформированы организационно-педагогические основы воспитательной работы; ликвидированы различного рода общественные молодежные движения, объединения, клубы и другие организационные формы воспитательного влияния на студенческую молодежь.

Основными причинами сложившегося положения являются¹: отсутствие в сфере образования четкой продуманной молодежной политики; насаждение в СМИ чуждой российскому менталитету молодежной субкультуры, пропаганды насилия и цинизма, подрывающих фундамент воспитательной системы общества; резкий спад внимания и интереса к проблемам воспитания студентов со стороны руководства вузов; недооценка важности целенаправленного развития у студентов чувства ответственности, потребности в саморазвитии, самообразовании, самовоспитании как определяющих условий их личностного и профессионального совершенствования; межличностная разобщенность в коллективах студентов и преподавателей, увеличивающаяся изоляция факультетов друг от друга; утрата традиций культурной, спортивной и творческой жизни вуза.

- *Разрушался кадровый потенциал высшей школы.* В 1990-е гг. научно-педагогическая деятельность утратила свою привлекательность, свой престиж. Падение престижа самой профессии связано с понижением реального статуса преподавателя, его положения в социальной структуре общества, что не может не отражаться на мотивационной и ценностной составляющей педагогической деятельности². Растет средний возраст работника высшей школы. Старение профессорско-преподавательского состава объясняется тем, что часть преподавателей (как правило, молодого или среднего возраста) нашла себе применение в нарождающейся рыночной экономике, либо покинула страну, а притока новых преподавателей не произошло. Сопоставление зарплаты профессорско-преподавательского состава вузов и ра-

¹ Шабунина В.А. Система воспитательной работы в сельскохозяйственном вузе: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2001. 63 с.

² Ключева Н.В. Ценностно-рефлексивный подход к психологическому обеспечению деятельности педагога // Некоторые аспекты социодинамики сферы образования в современном российском обществе / под ред. М.Б. Бергельсон. Вып. XV. М., 2000. С. 88.

ботников промышленности показывает, в каком бедственном положении оказались и те, и другие. В дальнейшем мизерная оплата труда дополнилась длительными задержками зарплаты. За период с 1985 по 1990 гг. средний возраст докторов наук увеличился на 1 год и достиг предпенсионного – 58,2 лет. С уходом талантливой молодежи, прежде всего из-за низкого уровня материального положения и необходимости заработков вне вуза, нарушается преемственность научных и педагогических школ. Главная причина бедственного положения отечественного образования заключалась в том, что на нужды высшего образования и вузовской науки выделялось крайне мало средств. В условиях системного кризиса в России резко сузилась налогооблагаемая база и сократились финансовые возможности государства в выполнении своих социальных обязательств, в том числе, в области высшего образования.

Таблица 2

Финансирование образования в РФ (в % от ВВП)¹

Год	Всего	Федеральный бюджет	Территориальный бюджет	Внебюджетные фонды
1992	3,58	1,21	2,37	-
1993	4,03	0,76	3,27	-
1994	4,36	0,87	3,49	-
1995	3,60	0,52	2,88	-

Специфика образования как отрасли экономики заключается в том, что это бюджетная (точнее – «полубюджетная») сфера, что традиционно считается причиной низкой экономической эффективности. Вместе с тем инвестиции в сферу образования являются одними из самых высокоокупаемых: по оценкам американских экспертов, 1 доллар затрат в системе образования позволяет получить от 3 до 6 долларов прибыли.

Если в США расходы на образование в период с 1960 по 1989 гг. увеличились в целом в 14,7 раза (с 24 до 353 млрд. долларов), а на высшее образование – в 20 раз (с 7 до 142 млрд. долларов), то в СССР за этот же период расходы на образование в целом увеличились лишь в 4,7 раза (с 8,5 до 40 млрд. руб.), конкретно на высшее образование – с 1,1 до 4,7 млрд. руб. Но даже такие темпы роста удержать не удалось: в 1992 г., например, объем финансирования вузов в сопоставимых ценах составил всего 50 % от объема финансирования 1990 года и 25% от утвержденного нормативного объема. Показательна и структура финансирования: на текущее содержание вузов было выделено 106 млрд. руб., а на капитальные вложения – всего 20 млрд. руб.

Таблица 3

Доли бюджетных расходов на образование в ВВП (%)

Страны	19 70 г.	19 80 г.	19 90 г.	20 00 г.
США	7, 5	6, 7	6, 7	6, 7
Великобритания	5, 2	5, 6	5, 3	5, 3
Франция	4, 8	5, 0	5, 5	6, 4
Россия	6, 8	7, 3	7, 9	3, 4

Государственная политика в области образования в первой половине 1990-х гг. была не только неэффективной: она нанесла урон государству, существенно снизив интеллектуальный потенциал нации².

Таким образом, в начале 1990-х гг. вследствие резких изменений в политической и экономической ситуации, сопровождающихся сокращениями бюджетного финансирования об-

¹ Жуков В.И. Россия в глобальном мире: философия и социология преобразований. 2-е изд., перераб. и доп. В 3 т. Т.3. Философия и социология образования и культуры. М., 2007. С. 130.

² Жуков В.И. Россия в глобальном мире: философия и социология преобразований. 2-е изд., перераб. и доп. В 3 т. Т.3. Философия и социология образования и культуры. М., 2007. С. 137.

разовательная система России начала разрушаться. Во второй половине 1990-х гг. попытки модернизации системы высшего образования остаются нерегулярными и малоэффективными. Образовательная политика в 1992-1994 гг. была органическим продолжением общегосударственной политики по передаче максимального числа полномочий из центра в регионы. Первая же попытка реинтеграции системы образования на основе эксперимента по апробации Временных государственных образовательных стандартов была провалена: результаты эксперимента так и не были проанализированы и опубликованы.

Слияние в 1996 г. Государственного комитета по высшему образованию и Министерства образования было попыткой создания единой организационной инфраструктуры, готовой к осуществлению реформирования системы образования. Но в то время существовало два сильно расходящихся подхода к проблеме реформирования: *государственно-политический* (связывающий комплекс задач по обновлению содержания и структуры системы образования с преодолением финансового кризиса) и *макроэкономический* (провозглашающий приоритетным организационное реформирование системы образования за счет информационных технологий, механизмов многоканального реформирования, разделения ответственности и полномочий между разными уровнями государственной и муниципальной властей).

Произошедший в августе 1998 г. финансовый кризис отодвинул проблемы, связанные с реформированием образования, на задний план, обусловило стагнацию образовательной системы в 1998-2000 гг. Россия в 2001 г. имела соотношение бюджетного и внебюджетного финансирования (в сумме примерно 8 млрд. долл.) 6:4 (по вузам – 5:5), США (в сумме более 560 млрд. долл.) – 3:1 (5:5 по вузам), Германия (в сумме 145 млрд. долл.) – 7:3 (8:2 по вузам), Франция (в сумме 110 млрд. долл.) – 9:1 (4:1 по вузам), Великобритания (в сумме 85 млрд. долл.) – 3:2 (4:1 по вузам). Швеция, Индия и ряд других стран тяготеют к государственному финансированию образования на 92–98% процентов (в вузах – 9:1 или 8:2 в пользу бюджета). Япония тратит на образование свыше 200 млрд. долл.

Таблица 4

Структура бюджетных и внебюджетных средств по учреждениям Минобразования РФ¹

Год	Получено					
	Бюджетные средства			Внебюджетные средства		
	Всего млрд. руб.	В том числе, в %%		Всего млрд. руб.	В том числе, в %%	
		вузы	техникумы		вузы	Техникумы
1998	9,67	59	7,7	6,36	85	5,7
1999	14,73	64,5	7,7	11,1	84,4	7,3
2000	26,3	59,6	8,1	20,49	85,7	6,3
2001	38,1	56,2	5,6	31,7	88	5,7

Обобщая опыт модернизации системы образования за годы либерального реформирования, исследователи выделяют несколько аспектов².

1. Неспособность системы образования идти в ногу с развитием общества, прогрессирующее несоответствие жизненных и образовательных потребностей.

2. Расслоение образовательных возможностей: большая часть общества оказывается неэффективной с точки зрения применения полученных знаний, что обуславливает тенденции к снижению общественного уровня образованности.

3. Утрата значимости «знания», по сравнению с которым более высокий статус приобретает «компетентность», не всегда соотносимая с профессией, но больше со способностью ориентироваться в мире.

4. Хроническая неререформируемость традиционной школы, альтернативой которой являются непродуманные инновации, которые не только не приносят пользы, но приводят к ещё более глубокому кризису.

5. Деграция работников системы образования: маргинализация преподавательского состава.

¹ Золин П.М., Феклистов И.Ф. Статистические проблемы качества ресурсного потенциала вузов России // Статистические проблемы качества ресурсного потенциала вузов России. 2004. № 4.

² Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура. М., 2008. 384 с. (С.181).

6. Криминализация молодежной среды.

7. Функциональный кризис образования. Речь идет о перегрузке образования самыми разными функциями: от обеспечения выполнения государственного образовательного стандарта до социальной поддержки незащищенных семей и проведения предвыборных компаний. Изменяется социальный статус образовательной системы: университет начинает рассматриваться сквозь призму предпринимательства и менеджмента¹.

В образовательной среде происходят масштабные изменения:

- взамен традиционных теоретических курсов возникают междисциплинарные комплексы. Изменяется концепция качества образования: требования фундаментальности, ориентации на практические виды деятельности уступают место малоконкретным ориентирам на использование информационных технологий, высококачественный сервис и т.д.;

- вузы делают ставку на развитие системы непрерывного образования и на привлечение «нетрадиционного» студенческого контингента: молодых матерей, заключенных, людей старших возрастов.

Естественно, что в этом контексте традиционные требования к образованности не могут сохраняться для всех получающих образование, что и предполагает все большее распространение откровенно популистских курсов и программ. Согласно статистическим данным, число высших учебных заведений выросло за последние 10 лет на 25%². На фоне такого роста количества вузов возникает проблема с качеством выпускников. Не случайно, согласно социологическим исследованиям, большинство работодателей говорят о снижении качества молодых специалистов и дискредитации самого понятия диплома о высшем образовании; нарекания вызывает и академичность знаний, оторванных от реальной жизни. Либеральная идеология реформирования образования находится в конфликте с ожиданиями самой образовательной системы, так как предполагает наличие в обществе массового количества самоопределяющихся на рынке образовательных услуг субъектов, обладающих проектным мышлением и ресурсами. Аналогичная конфликтность возникает между обучением и воспитанием. Органическое сочетание процессов воспитания и образования возможно только при условии однородности ожиданий общества, потребностей системы общественного производства и интеллектуально-практического ресурса самой образовательной системы. В противном случае взаимосвязь процессов теряет органичность.

В 2000-2002 гг. в развитии высшей школы начинается новый этап. В этот период издается ряд принципиальных документов: «Национальная доктрина образования Российской Федерации», «Федеральная программа развития образования на 2001-2005 гг.», «Концепция модернизации российского образования до 2010 г.».

Начиная с 2000 г., по данным официальной статистики, расходы федерального бюджета на высшее профессиональное образование увеличиваются³. Но реально за период 1995-2003 гг. доля государства в финансировании высшего образования сократилась примерно с 77 до 47%⁴, тем самым государство постепенно перекладывает расходы на высшее образование на население страны.

Таблица 5

**Расходы на образование из средств консолидированного бюджета РФ
(млрд руб., до 1998 г. – трлн руб.)⁵**

Вид бюджета	Годы								
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Консолидированный бюджет	57,3	83,8	112,6	99,7	147,6	214,7	277,8	409,4	475,6
Федеральный бюджет	9,0	11,4	16,4	14,6	20,9	38,1	54,5	81,7	99,8

¹ Лазарев Г.И. Глобальные вызовы современной образовательной системе. Каким будет ответ университетов? // Университетское управление. 2005. 2 (35). (С. 8-14).

² Доклад на Госсовете РФ «Молодежная политика России на современном этапе», 2009.

³ Образование в Российской Федерации: статистический ежегодник. М., 2005. С. 60.

⁴ Высшее образование в России: правила и реальность / Авт. коллектив: А.С. Заборовская, Т.Л. Клячко и др. М., 2004. С. 18.

⁵ По данным Министерства финансов Российской Федерации.

Бюджеты субъектов РФ и местные бюджеты	48,3	72,4	96,2	85,1	126,7	176,6	223,3	327,7	375,8
--	------	------	------	------	-------	-------	-------	-------	-------

Помимо прямого сокращения финансирования в 2004 г. Федеральным законом (122-ФЗ) внесены существенные изменения в законодательные акты Российской Федерации, которые прямо и косвенно сокращают расходы государства на образование.

В 2003 г. Российская Федерация официально присоединилась в Болонскому процессу, в рамках которого до 2010 г. должна осуществить реформирование российского образования с целью продвижения его к открытости европейскому сообществу и интеграции в общеевропейскую систему образования. 24 октября 2007 г. утвержден Закон «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)»¹. Закон предусматривает введение бакалавриата (первый уровень), магистратуры и подготовки специалиста (второй уровень), что соответствует европейской структуре высшей школы в Болонском измерении. К 2004 г. стало ясно, что условия глобальной конкуренции требуют усиления практической направленности образования. Президент России в Обращении 2004 года отметил, что профессиональное образование не имеет устойчивой связи с рынком труда. Более половины выпускников вузов не находят работу по специальности. Массовый охват высшим образованием сопровождается снижением уровня преподавания. При этом по сравнению с советским периодом почти утроился прием в вузы, а число поступающих в них фактически сравнялось с числом выпускников общеобразовательных школ. При таком количестве дипломированных специалистов в стране сохраняется дефицит квалифицированных кадров, остро необходимых стране. Одна из существенных проблем – недоступность качественного образования для малоимущих.

Сокращение бюджетного финансирования привело к коммерциализации образования, что выражается во взимании платы за образовательные услуги, услуги доступа к получению образования и получению документов об образовании на всех уровнях и стадиях образовательного процесса, укреплению института репетиторства. Коммерциализация сферы высшего образования лишила огромную часть малоодоходного населения возможности пользоваться в полной мере услугами профессионального образования.

В последние годы реализуются крупномасштабные меры, направленные на увеличение финансовой независимости вузов, реформирование экономических механизмов их обеспечения и функционирования. Федеральная целевая программа на 2006-2010 гг. была существенно подкреплена приоритетным национальным проектом «Образование». В 2006 г. было отобрано 17 вузов-победителей конкурса инновационных проектов, на поддержку которых из федерального бюджета выделено 5 млрд руб., 5 тыс. талантливых российских студентов получили гранты по 60 тыс. руб.

В последние годы система высшего образования приобрела новые характерные тенденции: массовизация приема; коммерциализация; вариативность образовательных программ как следствие потребности в новых компетенциях; возникновение образовательных учреждений инновационного типа; институционализация негосударственных вузов. Социальные причины появления новых отличительных черт в системе высшего образования коренятся в изменении у молодых людей потребности в высшем образовании и мотивационных установок на его получение.

По характеру мотивации и потребности в высшем образовании современную молодежь исследователи дифференцируют на две социальные группы. Представители первой группы склонны рассматривать процесс получения высшего образования с точки зрения приобретения профессиональных знаний, необходимых для жизненного успеха. Представителей второй группы этот процесс привлекает возможностью реализовать иные жизненные цели (найти партнера для брака, весело прожить студенческие годы, получить «корочку», чтобы устроиться на хорошо оплачиваемую работу, не связанную с получением образования, и др.)².

¹ <http://www.consultant.ru/law/notdocs/3127.html>

² Артамонова М.В. Реформа высшей школы и Болонский процесс в России (частный взгляд методиста). М., 2008. 279 с. (С. 89).

Анализируя изменение потребности молодого населения в получении высшего образования, эксперты отмечают¹: девальвацию высшего образования как средства получения профессиональных знаний, необходимых для жизненного успеха; потребность в высшем образовании, сведенную к получению диплома для повышения социального статуса, временного решения проблемы трудоустройства или для получения отсрочки от призыва в армию.

Государственная политика в сфере образования направлена на поиск механизмов снижения социальной дифференциации, на увеличение доступности качественного высшего образования для слоев населения, заведомо обладающих меньшими ресурсами. Меняется цель образовательной деятельности, основным ориентиром становится формирование социальной субъектности личности, которая включает не только профессиональную подготовку, но и усвоение механизмов и инструментов адаптации к постоянно меняющимся внешним условиям, главным из которых является способность производить новую информацию: на основе социального опыта моделировать индивидуальные траектории развития личности в социальном пространстве на протяжении жизни. В условиях общественных трансформаций, изменения квалификационной и профессиональной структуры общества нарушаются связи между институтом рынка и институтом образования. Система образования продолжает выпускать специалистов, профессиональные знания которых не востребованы рынком труда. Профессиональные знания в объеме и содержании, обозначенных в госстандартах первого, второго поколения, не востребованы обществом в полной мере. Обществом востребованы только навыки социализации, полученные в вузе.

Анализ влияния социокультурных трансформаций в России на деятельность вузов позволяет отметить следующее: существующие социальные группы потребителей образовательных услуг не готовы сформулировать свои требования к системе высшего образования с позиций субъектов социальной структуры; существующая система высшего образования Российской Федерации слабо ориентирована на изменение ситуации на рынке труда; произошли изменения возрастного состава участников образовательной системы высшей школы, что вызывает необходимость модернизации системы высшего профессионального образования с учетом его ориентации на образование на протяжении всей жизни; старение преподавательского состава, если его не остановить, приведет Россию к утрате научных школ и снижению качества образования; изменились потребности и мотивации получения высшего образования, что требует структурных изменений системы высшего профессионального образования.

1. Современная российская парадигма высшего образования ориентирована на интеграцию в рамках Болонской декларации. Вступление России в общее европейское образовательное пространство требует унификации и адаптации отечественных образовательных моделей с учетом национальной стратегии России.

*Пономарев А.В., к.х.н., проректор. Пономарева О.Я., к.п.н., доц.
УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина*

Перспектива – компетентностный подход

Конкурентоспособность сегодня – в духе *компетентностного* подхода – предполагает формирование у выпускника комплекса компетенций, среди которых гражданские, организационно-управленческие, коммуникативные и творческие («продуктивные», по Э. Фромму) качества и компетенции играют не менее важную роль в сравнении с обще- и специально-профессиональными. При этом мы согласны с Л.И. Денисенко и Г.Б. Кораблевой, оценивающими социальную компетентность как интегрированную способность человека (выпускника учебного заведения) выполнять социальные и профессиональные роли на уровне, обеспечивающим его максимальную самореализацию и саморазвитие на основе овладения набо-

¹ Константиновский Д.Л., Красильникова М.Д., Малеева Т.М., Рощина Я.М., Шишкин С.В. Анализ доступности высшего образования // Проблемы доступности высшего образования / отв. ред. С.В. Шишкин. М., 2003. С. 153-167.

ром социальных компетенций¹. На наш взгляд, не должны социологи игнорировать и психологические трактовки социальной компетентности. Интересны, в частности, выделяемые М. Аргайлом компоненты социальной компетентности:

1. Мотивационные компоненты: способность к экстравертности и доминированию. Экстравертные люди могут поддерживать большую социальную активность, могут добиваться своего путем убеждения, координации и разъяснений, а не приказывая и критикуя.

2. Компоненты восприимчивости: способность правильно интерпретировать внешний вид, мимику, жесты, взгляд, невербальные аспекты разговора, не выраженное в словах отношение.

3. Образец реакции: способность к синхронизации контакта с другими людьми. Контакты следует синхронизировать, например, в плане того, кто и когда должен говорить.

4. Умение «подать себя» и уверенность в себе. Кто хочет действовать компетентно, должен быть не только хладнокровным, но также должен уметь предстать перед другими людьми без самовозвеличивания и вместе с тем без смущения.

Вузы и системы высшего образования стран ШОС² (особенно – возникших на постсоветском пространстве независимых государств) находятся на разных этапах разработки и реализации компетентностного подхода. В рамках Международного социологического исследования нам было важно, с одной стороны, выявить мнение самих студентов стран ШОС о наиболее значимых для них (в перспективе – выпускников вуза) умениях, навыках и личных качествах профессионала. С другой стороны, представляется целесообразным опереться в анализе этих мнений на опыт научных дискуссий по проблемам компетентностного подхода.

Чтобы не отстать от «полета мировой стрелы времени», как отмечал В.И. Байденко³, необходимо переосмысление концептуальной модели государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) в направлении позитивного сближения с теми новыми направлениями, которые формируются сегодня в рамках Болонского процесса. Прежде всего, произошла смена парадигмы образования от «образования на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь», от «обученности» – к «обучаемости», которая сопровождается процессом переориентации оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность»⁴. Таким образом «вектор состояния образования обучающегося увеличивает свою размерность на новые компоненты: личностные, социальные, коммуникативные, информационные, образовательные компетенции»⁵. Такой вектор парадигмы привлекает внимание к результатам профессионального образования сообщества всех заинтересованных в нем сторон – работодателей, преподавателей, студентов и выпускников.

Старая парадигма опиралась на квалификационный подход. Новая парадигма опирается на компетентностный подход и видит в профессиональном образовании не только средство для наиболее адекватного отражения требований нового общества и новой экономики, но и способ достижения нового качества жизни, формирования новых, прежде всего творческих, высокодуховных потребностей личности.

Выражение результатов образования в терминах компетенций способствует переходу от *предметно-центрированной* к *студенто-центрированной* направленности образовательного

¹ Актуальные проблемы социологии и менеджмента: общество – управление – образование – молодежь – культура. Екатеринбург, 2005. С.88. (См.: Ермолаева С.Г., Коваленко Т.К. Социальная компетентность выпускника вуза // Гуманитарное образование в современном российском вузе. Екатеринбург, 2006. С.74).

² В конкретном анализе мы опираемся на результаты исследования «Студенчество стран ШОС - социокультурное измерение».

³ Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 20с.

⁴ См.: Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / Педагогика. 2002. № 9. с. 22-27; Делор Ж. Образование: сокровище и сокровище. UNESCO, 1996.

⁵ Системные ресурсы качества высшего образования России и Европы / Н.И. Булаев, В.Н. Козлов, А.А. Оводенко, А.И. Рудской. СПб, 2007. 460 с. С. 118.

процесса, когда акцент с содержания («что преподают») переносится на результат («какими компетенциями владеет студент, что он будет готов знать и готов делать»). Особенность педагогических целей по развитию компетенций, как отмечал А.В. Хуторский¹ состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т.е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта. Признаками *студенто-центрированности* становятся три составляющих: учет личностных особенностей и потребностей студента; акцент на самостоятельную деятельность и рефлексию; повышение личной ответственности за результаты обучения.

Классический подход выделяет две группы компетенций²: общие (универсальные, ключевые) компетенции; предметно-специализированные (базовые) компетенции.

Таблица 1

Сравнительная классификация компетенций

Группы компетенций	Проект TUNING	Проект ФГОС ВПО 2007	Макет ФГОС ВПО 2008
Ключевые	Системные	Общенаучные	-
	Личностные	Социально-личностные и общекультурные	Общекультурные
	Инструментальные	Инструментальные	-
Профессиональные (указываются по видам деятельности)	Предметно-специализированные (базовые) – требования к профессиональной подготовке	Общепрофессиональные	Профессиональные
		Специальные	

В России с момента принятия проекта Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) (2007 г.) и до его утверждения (2008г.) классификация компетенций претерпела значительные изменения по 1-ой группе. Это свидетельствует, прежде всего, о наличии принципиальных различий академического и профессионального сообществ в подходах к проектированию результата образования и требует дальнейших серьезных исследований.

Дальнейший анализ имеющихся общекультурных компетенций в макетах ФГОС ВПО для бакалавров и магистров (2008 г.) показывает, что они включают все типы компетенций (социально-личностные, общенаучные и инструментальные).

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. в качестве главного преимущества высокоразвитой страны называет *человеческий потенциал*, раскрытие которого в процессе профессионального становления возложено, прежде всего, на вузы. В этом контексте на первый план, на наш взгляд, выходят не предметно-специализированные (профессиональные), а *ключевые компетенции* (универсальные, общие), которые и обеспечивают возможность гибких стратегий человека (образовательных, профессиональных) в условиях ускоряющихся перемен, нарастания неопределенностей на рынках труда. Именно *ключевые компетенции*, обеспечивающие нормальную жизнедеятельность человека в социуме, выражают его как субъекта своей деятельности и выступают опосредующим фактором формирования новой установки в сознании человека труда – готовности к постоянным изменениям, прежде всего на образовательном уровне, в течение всей жизни.

Понятие «*ключевые компетенции*» вводит Совет Европы в 1996 г., считая, что они должны способствовать сохранению демократического общества, соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям. Совет Европы определяет пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение в подготовке молодежи:

- *политические и социальные компетенции* (способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями

¹ Хуторский А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования / Народное образование. 2003. № 5.

² Проект TUNING Education Structures in Europe (Настройка образовательных структур в Европе)

предприятия и общества, способность участвовать в функционировании демократических институтов);

- *межкультурные компетенции* (способствуют положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга);
- *коммуникативная компетенция*, (определяют владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet);
- *социально-информационная*, (характеризует владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ);
- *персональная компетенция* (готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать знания и умения, способность к саморазвитию).

Еврокомиссия признала целесообразным формировать восемь ключевых компетенций, которыми должен овладеть каждый европеец: компетенция в области родного языка; компетенция в сфере иностранных языков; математическая и фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции; компьютерная компетенция; учебная компетенция; межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция; компетенция предпринимательства; культурная компетенция. Эти компетенции поддерживаются определенными способностями, к которым причисляются во всех жизненных областях такие необходимые аспекты, как критическое мышление, креативность, «европейское измерение» и активная жизненная позиция. Совместно эти способности содействуют развитию личности, активному взаимодействию и улучшению трудоустраиваемости.

В отечественной науке и практике понятийное поле *ключевых компетенций* проработано в трудах В.И. Байденко, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, Ю.Г. Татура А.В. Хуторского¹. В них обосновано, что наиболее общими основаниями для разграничения ключевых компетенций являются сферы деятельности. Так, И.А.Зимняя выделяет десять основных компетенций по трем сферам:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения (здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в мире; интеграции; гражданственности; самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития).
2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (социального взаимодействия; в общении).
3. Компетенции, относящиеся к деятельности (познавательной деятельности; разных видов деятельности; информационных технологий)².

Проводя большую научно-исследовательскую и экспериментальную работу по реализации проекта ФГОС ВПО в компетентностном формате в 2006-2008 гг. вузы самостоятельно формировали перечень ключевых компетенций, опираясь на материалы единичных практических исследований в России и за рубежом.

Так первоначальный список общих компетенций, представленный в исследованиях западноевропейских стран, достаточно большой и содержит 71 компетенцию (TUNING, «Initiative D21», Briedis Kolja, Minks Karl-Heinz, Меморандум федерального объединения немецких работодателей по классифицированной структуре обучения, Бензель, Вайлер, Бер-тил Оскарссон, Объединение немецких инженеров, Юрген Коллер и др.). Интересен и перечень

¹ См.: Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. М., 2004; Зеер Э.Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования. Сборник научных трудов. Вып. 5. М., 2007. Зимняя И.В. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С.34-42. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. М., 2004. Хуторский А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования / народное образование. 2003. № 5.

² Зимняя И.В. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. с.34-42.

востребованности общих компетенций, выявленных в 2005 г. в ходе исследований аналитического центра «Эксперт»: «Вузы и работодатели о выпускниках и реформе высшей школы» и «Образовательные программы и технологии российских корпораций» в партнерстве с Благотворительным фондом В. Потанина, компаниями «Русал» и АФК «Система». В исследовании участвовали вузы Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Ростова-на-Дону, предприятия военно-промышленного комплекса машиностроительного и металлургического профилей и несколько компаний различной специализации: информационных технологий, транспорта, консалтинговая и страховая компании, международная аудиторская компания.

В числе востребованных респондентами компетенций были названы¹:

- умение работать на компьютере (Т) ;
- знание иностранного языка (хороший английский язык) (Т) ;
- широкая общая подготовка (универсальность, общий уровень развития, базовые знания) (Т);
- навыки общения (Т);
- личностные качества, личная эффективность («личность первична; профессионализм вторичен»);
- умение работать в команде (командный дух, навыки командной работы) (Т);
- организационный опыт (организационное поведение);
- лидерство (персональное лидерство и успех) (Т);
- коммуникабельность, коммуникационные навыки (Т);
- мобильность, максимальная адаптивность, готовность подстраиваться под требования; умение ориентироваться в быстро меняющихся условиях (Т);
- высокая мотивация к работе;
- способность системно мыслить (главное – «выпускники с мозгами»; самостоятельно мыслящие) (Т);
- умение перерабатывать большие объемы информации и вычленять главное (анализ информации) (Т);
- умение применять знания на практике (Т);
- умение и желание постоянно учиться (обучаемость) (Т);
- желание совершенствоваться в любой области;
- карьерный успех (Т);
- корпоративная культура;
- управление людьми (управленческое консультирование); владение инструментами управления персоналом);
- подготовка молодых людей как будущих «агентов изменений», инициаторов перемен;
- управление стрессом и временем;
- способности к нестандартным решениям (Т);
- умение вести переговоры;
- эффективное проведение презентаций;
- публичные выступления;
- управление по целям;
- навыки управления проектами (Т);
- управление качеством (Т);
- основы бережливого производства.

Анализ показывает, что ряд компетенций хорошо разграничены и совпадают во многих подходах (например, технологическая компетенция или лингвистическая компетенция). С другой стороны, межличностные компетенции очень рассредоточены. Они относятся к личностным аспектам (самооценка, самоконтроль) или к межличностным, таким, как межлично-

¹ Представляет интерес наложение двух рядов компетенций, описанных в журнале «Эксперт» и выявленных проектом «TUNING», проведенное В.И.Байденом (2005). Совпадение обозначено буквой «Т».

стная коммуникация, стиль «лицом к лицу», приверженность общественным ценностям и т.д. Совпадения значительны – более 50%. Сформулированные по-разному, они по существу имеют в виду одни и те же или близкие компетенции (например: «способность работать самостоятельно» («Т») и «подготовка в лице молодых людей будущих «агентов изменений», инициаторов перемен»). Налицо компетентностная интернационализация (конвергенция). Высокая мера компетентностной сходимости свидетельствует об интернационализации результатов высшего образования и требований рынков труда. Можно говорить о наднациональном, надстрановом типе результатов обучения и компетенций.

Компетенции всегда связаны со знаниями. В случае профессиональных (предметно-специализированных) компетенций эта связь очень тесная. Здесь особенно важно «сверить» академические и профессиональные параметры с международными программами и стандартами качества, выявить «образцы» лучшей практики, то общее, что плодотворно и конструктивно скажется на академическом и профессиональном признании (выявить тенденции глобализации и европеизации в профессиях). Выпускники вузов стран СНГ должны владеть компетенциями, которые позволят им ориентироваться в сложном лабиринте международных рынков труда.

Для адаптации российского высшего профессионального образования к общемировым требованиям при разработке и реализации ФГОС ВПО предполагается использование компетентностной модели (К–модели) выпускника. Она представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, с ориентацией на результат образования. Создание К–модели – это процесс, который объединяет представления о том, что происходит с работой и рабочими функциями сейчас, и представления о том, что произойдет в будущем. Под результатом образования понимается «...сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Это его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на основе этих знаний в любой ситуации»¹.

Обобщение разработок компетентностных моделей выпускника вузов России при реализации ФГОС ВПО позволяет прийти к следующим выводам.

1. В России выбрана интегрированная К–модель из тех, что приняты за рубежом²: модель личности (МК1) придающая особое значение развитию моральных, духовных и личных качеств человека (особенно в образовании) и модель управления деятельностью (МК4), согласно которой деятельность является функцией социального контекста человека, в котором существует некий порядок требований и ожиданий в отношении человека на рабочем месте, которые могут быть взаимосогласованы. Такие ожидания основаны на требованиях, предъявляемых работодателями, характере выполняемой работы, моделях взаимодействия с другими, законодательной основе, имеющей отношение к выполняемой деятельности, и на других социальных факторах³. При этом, наборы ключевых компетенций и их ранжирование в конкретных К–моделях выпускников могут зависеть от специфики вуза, его позиционирования и статуса (вузы с преимущественно исследовательской или образовательно-прикладной ориентацией, с той или иной миссией и т.п.). Это уже коснется предстоящей дифференциации российских вузов на общенациональные университеты, системообразующие вузы, а также формируемой сети инновационных вузов.

2. Проработка понятийного аппарата компетентностного подхода в профессиональном образовании в 2002–2008 гг. не привела к консолидированному принятию понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода в профессиональном образовании педагогическим сообществом. Подтверждением этому является срез многочисленных экспе-

¹ Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. М., 2004. с.26.

² Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг. Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803.

³ Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате / М., 2004.

риментальных исследований ученых различных научных школ только за 2008 г. по формированию различных видов компетентностей и компетенций у студентов, относящихся к группе ключевых, а также моделей их реализации в образовательном процессе: компетенции поддержания здоровья¹, риторическая компетенция², компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности³, информационная и коммуникационная компетенции⁴, межкультурная компетентность в деловом общении⁵.

3. В К–моделях выпускников вузов России, разработанных в сотрудничестве академического и профессионального сообществ, наблюдается особенности двоякого рода: принципиальные различия в подходах к содержанию, составу, структуре и оценке общекультурных компетенций; некоторое сходство в определении состава элементов компетенций, компетентностей и качеств личности.

Результаты формализованного интервью с проректорами вузов – участниками Международного межвузовского фестиваля молодежи и студентов «Весна УПИ – 2009» показали, что лишь в 53 вузах (из 135) в разработанных К-моделях выпускников выделена общекультурная (социально–личностная) компетенция. Анализ подтвердил *многообразие вариантов общекультурных (социально–личностных) компетенций*: либо общекультурными компетенциями называют ключевые компетенции (все – общенаучные, инструментальные и социально–личностные, или один вид – социально–личностные компетенции)⁶; либо общекультурные компетенции существуют в «чистом» виде (исключая социально–личностные, инструментальные, общенаучные⁷; либо под общекультурными компетенциями понимается различная комбинация трех составляющих: компетенций, компетентностей, качеств личности. Одновременно анализ показал сходство позиций вузов в формулировке, составе и структуре общекультурных компетенций⁸. Также в ряде вузов кроме перечня общекультурных компетенций представлена характеристика типа выпускника, способного демонстрировать сформированные компетенции⁹, а моделирование результата образования в виде К–модели выпускника является научной основой результата и процесса образования, взаимоувязывает все элементы педагогической модели формирования компетенций – концепцию, программы, планы, мероприятия, технологии и методы формирования, критерии оценки¹⁰.

4. Ретроспективный анализ всех подходов к группе ключевых компетенций в разработанных К–моделях выпускников показывает, что эта работа носит экспериментальный характер, в ее результатах заинтересованы все сообщества – работодатели, профессорско-преподавательский состав, студенты, выпускники. Она должна представлять интеграцию усилий науки, образования и бизнеса и подлежать коррекции. В условиях динамичности со-

¹ Алферова И.А. Формирование компетенции поддержания здоровья в процессе физического воспитания студентов специальных медицинских групп. Автореферат канд.пед.наук. Краснодар, 2008. 23с.

² Горобец Л.Н. Формирование риторической компетенции студентов – нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Автореферат докт.пед.наук. Санкт-Петербург, 2008. 42 с.

³ Котова С.С. Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Автореферат канд.пед.наук. Екатеринбург, 2008. 26с.

⁴ Матвеева Т.А. Формирование профессиональной компетентности студентов технического вуза в условиях информатизации образования. Автореферат докт.пед.наук. Нижний Новгород, 2008. 46с.

⁵ Медведева Г.А. Формирование межкультурной компетентности студентов в деловом общении (на материале преподавания иностранных языков в вузе). Автореферат канд.пед.наук. Челябинск, 2008. 22с.

⁶ Такая ситуация наблюдается почти во всех вузах.

⁷ Например, в Воронежской государственной технологической академии.

⁸ Ивановский государственный химико-технологический университет, Московский государственный университет пищевых производств, Московский государственный университет прикладной биотехнологии, Московский государственный университет управления, Московский энергетический институт (технический университет), Новосибирский государственный технический университет, Пермский государственный технический университет, Российский государственный гидрометеорологический университет, Российский государственный гуманитарный университет, Самарский государственный технический университет, УГТУ – УПИ, Уссурийский государственный педагогический университет и др.

⁹ Воронежский государственный университет, Самарский государственный технический университет, Ставропольский государственный университет, УГТУ–УПИ.

¹⁰ Московский государственный университет управления, УГТУ–УПИ.

циально-экономической среды и необходимости менять профиль своей деятельности в зависимости от изменений стратегии развития предприятий, технологий, особую важность, на наш взгляд, приобретает ежегодное проведение сравнительного мониторинга уровня значимости компетенций для профессиональной деятельности и уровня их сформированности в конкретном вузе.

Апробированный на российской почве методологический подход к исследованию социально-личностных компетенций, был положен в основу исследования СЛК студенчества стран ШОС. Перечень социально-личностных компетенций и качеств личности в анкете был сформирован на основе модели СЛК выпускника УГТУ-УПИ

Таблица 2

Модель СЛК выпускника УГТУ-УПИ

Компетентности	Качества личности
1. Общекультурная 2. Здоровьесберегающая 3. Языковая – коммуникативная 4. Социального взаимодействия 5. Гражданско-правовая 6. Организационно-управленческая 7. Ценностно-смысловая	1. Трудолюбие 2. Инициативность 3. Уверенность в себе 4. Самостоятельность 5. Целеустремленность 6. Ответственность 7. Креативность
Компетенции 1. Понимает значение своих функций и меру ответственности как личности в социуме, ориентирован на совершенствование и развитие общества на принципах гуманизма. 2. Осознает меру своей ответственности и готовности стать достойным гражданином своей страны, следует общим принципам, законам, нормам. 3. Владеет знанием культурологических основ социальных отношений, умеет ориентироваться в современной культурной среде. 4. Осознает необходимость укрепления здоровья как ценности, понимает и использует различные методики здоровьесбережения. 5. Владеет русским и иностранным языком, как средством делового общения, технологией ведения переговоров, искусством риторики. 6. Знает и применяет основные принципы системы менеджмента качества. 7. Имеет высокий уровень самоорганизации, проявляет активность, стремится к самоутверждению и самореализации. 8. Умеет организовать и мобилизовать группу на успешное решение задачи, поддерживает командные решения и укрепляет «командный» дух, умеет планировать и координировать свои и чужие действия. 9. Стремится к социальной и профессиональной мобильности, получению образования и самообразования, к саморазвитию и самосовершенствованию в течение всей жизни. 10. Осознает социальную ответственность за влияние своей работы на природу и общество, экологическую безопасность окружающей среды.	

Отсутствие работ обобщающего характера по анализу социально-личностных компетенций, как одного из важнейших типов ключевых, а также акцентированный запрос на них всех заинтересованных сторон, и, прежде всего, работодателей, привел нас к мысли о необходимости теоретической и экспериментальной работы по их систематизации, а затем и разработке модели социально-личностных компетенций (модели СЛК) выпускника УГТУ-УПИ. Отметим, что акцент на исследовании социально-личностных компетенций, имеющих наибольшую сложность с точки зрения выявления, формирования и реализации в образовательном процессе представил для нас наибольший исследовательский интерес потому, что в УГТУ-УПИ, вузе с многолетними традициями внеучебной деятельности, осуществляется целенаправленная *воспитательная* работа по созданию социокультурной среды для всестороннего развития личности выпускника.

Кроме того, университет много лет проводит планомерную работу по преемственности воспитательной работы в связке лицей №130 УГТУ-УПИ – вуз. Актуальность взаимоувязки модели выпускника лицея – вуза подчеркивается тем, что для выпускника средней школы сегодня характерно отсутствие способности и желания к самостоятельной работе, являющейся одной из наиболее важных составляющих учебной работы в вузе. Факт того, что вузу

приходится иметь дело с человеком, чье индивидуальное формирование личности уже состоялось, а развитие ее в рамках процесса профессионализации в вузе еще возможно, ориентирует на поиск технологии управления всей системой воспитательной деятельности технического университета. Разработка модели и ее реализация в системе непрерывного образования является ключевым элементом этой системы. Исследование проходило в 2006-2008 гг. на базе кафедры социальной антропологии и психологии УГТУ-УПИ при непосредственном участии управления по внеучебной воспитательной работе и управления качества образования, аттестации и аккредитации.

Исследовательский дизайн формирования модели СЛК выпускника разрабатывался нами в соответствии с выработанными методическими рекомендациями по составлению моделей выпускников в компетентностном формате. Использованы результаты отечественных научно-методических разработок по компетентностному подходу в образовании¹ и зарубежных практических руководств по компетенциям в сфере труда². Он был реализован поэтапно:

1 этап. Определение состава компетентностей и прописывание компетенций, входящих в первоначальную модель СЛК.

2 этап. Анализ валидности компетентностей и компетенций группой экспертов. Определение содержания СЛК.

3 этап. Разработка социологической анкеты для групп респондентов: работодателей, выпускников, профессорско-преподавательского состава и студентов.

4 этап. Формирование выборок и проведение исследования в контрольной и экспериментальной выборках.

5 этап. Анализ результатов исследования по каждой из выборок и в общей выборке на основании средних данных по двум линиям: значимость социально-личностных компетенций для профессиональной деятельности и уровень сформированности (освоения) в вузе.

6 этап. Анализ компонентного состава компетенций в факторных структурах (с основной долей дисперсии) в общей выборке и по всем выборкам – работодатели, студенты, профессорско-преподавательский состав и выпускники. Проведение сравнительного анализа компонентного состава их по значимости для профессиональной деятельности и уровню сформированности в вузе по всем выборкам в той же последовательности.

7 этап. Построение концептуальной модели СЛК, определение состава и структуры СЛК выпускника технического университета.

8 этап. Разработка карт компетенций и критериев для их оценки по каждой СЛК, включающих предложения по расширению и изменению образовательных технологий.

Адаптация модели СЛК во внеучебной деятельности.

Одним из методов разработки перечня компетенций был экспертный опрос. С учетом его результатов был проведен массовый выборочный опрос (N = 664 чел.). Обработка полученных данных проводилась с помощью пакета обработки социологических данных Wortex, а также программ SPSS for Windows v. 13.0³.

Одна из гипотез исследования, требующая подтверждения экспериментальным путем, заключалась в предположении об интегральной структуре модели социально-личностных компетенций, включающей компетентности, компетенции и качества личности. На основании имеющихся теоретических обобщений и собственных исследований нами были введены

¹ Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате / М., 2004. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Методическое пособие. М., 2006.

² Смотри работы Л. и С. Спенсеров, С. Уидетт, С. Холлифорда.

³ В выборке были представлены все группы респондентов: *Работодатели* – 52 чел, представляющие 23 ведущих российских и областных предприятий металлургической промышленности, электроэнергетики, машиностроения, связи – по основным направлениям подготовки УГТУ-УПИ. *Специалисты* – 202 чел, представляющие те же 23 предприятия, по семи укрупненным группам специальностей (УГС) университета. *Профессорско-преподавательский состав* – 105 чел., осуществляющие педагогическую деятельность для студентов по всем семи УГС, в том числе заведующие кафедрами, профессора, доценты, ведущие преподаватели – практики. *Студенты* – 305 чел, обучающиеся по всем семи УГС на выпускных курсах.

рабочие понятия:

Социально-личностные компетентность – это интегральная характеристика личности отражающая ее способность и готовность к реализации и наращиванию своего личностного потенциала эффективному решению стандартных и нестандартных задач и вызовов современной инновационной экономики и изменяющейся социокультурной среды высокий уровень развития социализации кооперации и влияния на общество и социально-профессиональную среду.

Социально-личностные компетенции – это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Качества личности – это совокупность индивидуально-своеобразных и социально-типичных черт, устойчивых состояний и свойств предопределяющих поведение личности в изменяющихся социокультурной профессиональной среде и обуславливающих продуктивность многоплановых видов деятельности человека как субъекта самоизменения и конструктора социальных отношений

Модель социально-личностных компетенций выпускника технического вуза – это описание желаемого образа социально-значимых компетентностей, компетенций и качеств личности, обуславливающих способность и готовность к инновационно-преобразующей профессиональной деятельности в сфере науки техники и технологий на основе максимально полной реализации своего личностного потенциала как компонента человеческого потенциала российского общества.

По результатам обширного эмпирического исследования и с учетом теоретической интерпретации к декабрю 2008 г. завершено формирование итоговой концептуальной модели СЛК выпускника УГТУ – УПИ. Нашла подтверждение гипотеза: модель СЛК выпускника технического университета имеет интегральную природу и включает вполне определенные компетентности, компетенции и качества личности.

Интерес к интернациональному исследованию мобильности выпускников вузов и роли социально-личностных компетенций в этом у будущих специалистов обусловлен тем, что вчерашний студент, а сегодняшний выпускник становится «человеком мира», готовым к перемещению по странам и работе в трансконтинентальных корпорациях, а также поиску работы в разных странах в условиях миграции по другим причинам. Можно ли говорить об интернационализации результатов высшего образования и требований рынков труда в области социально-личностных компетенций? Будут ли различны требования к социально-личностным компетенциям, которые непосредственным образом связаны с общепрофессиональными и специальными компетенциями выпускников по разным направлениям подготовки? Как на эти вопросы отвечают непосредственные потребители образовательных услуг – студенты? Имеются ли значимые расхождения в субъективных представлениях о социально-личностных компетенциях конкурентоспособного специалиста студентов стран ШОС?

Для вузов, предоставляющих образовательные услуги, и для работодателей, предоставляющих рабочее место, безразлично с каким человеком, какой им предстоит иметь дело. Поэтому особый интерес представляют результаты рейтинга личностных качеств в представлении студентов, важных для профессиональной деятельности, по странам и профилям подготовки¹.

На основе анализ оценок респондентами значимых для достижения высшего профессионализма личных качеств можно выявить следующие закономерности:

1) Все качества личности важны, но в разной степени – ранговые места распределились от 4,4 до 10,8 баллов.

2) Общий профиль многоугольника диаграммы примерно одинаково вытянут на разные «лепестки», а уровень выраженности рангов попарно приближен у двух стран - России и Ка-

¹ Вопрос анкеты предлагал проранжировать в порядке убывания значимости личностные качества, которые необходимы для достижения высшего профессионализма (от 12 – самое важное, до 1 – самое неважное качество).

захстана, Кыргызстана и Таджикистана.

3) Максимальный рейтинг, первые пять мест (от 7 и выше) по всем выборкам, получили следующие качества личности: целеустремленность, трудолюбие, уверенность в себе, ответственность, самостоятельность. Близки к ним по абсолютному значению показателей качества личности, занимающие шестое-седьмое ранговое место (от 6 и выше): инициативность, способность к саморазвитию.

4) Минимальный рейтинг по большинству выборок получило такое качество личности, как толерантность.

5) Наибольшее сходство (однородность мнений) по абсолютному значению показателей рейтингов имеют следующие качества личности (в порядке убывания):

- Целеустремленность (от 8,9 до 10,8).
- Трудолюбие (от 8,6 до 10,1).
- Стрессоустойчивость (от 5,5 до 7,4).
- Креативность (от 5,8 до 7,0).
- Способность к риску (от 5,2 до 6,6).

Таким образом, можно отметить, что наблюдается определенное надстрановое единство мнений студентов различных вузов стран – участниц исследования о том, какие качества необходимы для профессионального становления, развития профессиональной компетентности и построения своей карьеры выпускнику вуза в современной социально-экономической среде: целеустремленность, трудолюбие, уверенность в себе, ответственность, самостоятельность, инициативность, способность к саморазвитию. Также мы видим, что они практически созвучны со структурой качеств личности, входящих в модель СЛК выпускника УГТУ – УПИ.

Вызывает некоторую настороженность тот факт, что такая характеристика личности, как *толерантность, обозначающее терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению*, для студентов вуза представляется наименее важной в построении карьеры. Вероятно, «высший профессионализм» более всего связан с понятиями «профессиональная карьера», «деловая карьера» и ассоциируется с индивидуализмом, достижением личных целей и, может быть, любой ценой, что широко муссируется СМИ в характеристике успешных людей в политике, бизнесе. Если учесть, что социально-личностные компетенции, обладающие определенной степенью универсальности, определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций, то представляется, что они могут и должны иметь различия по профилям подготовки. Имеются данные, подчеркиваемые каждым вузом, что выпускники определенного профильного вуза обладают каким-то особым «почерком» поведения, мышления, способностей, коммуникации и других личностных характеристик, заметным образом отличаются друг от друга. Об этом же свидетельствуют и данные психологии труда, инженерной психологии, профориентологии, подтверждающие влияние особых индивидуально-психологических особенностей на выполнение деятельности в различных группах профессий: «человек-человек», «человек-техника», «человек-природа» и др. Например, если выбор специальности связан с группой социально-экономических профессий по типу «человек-человек», то тогда более актуальными будут такие качества как эмпатия, рефлексивность, толерантность, ассертивность, коммуникабельность, социальный интеллект.

Существует и группа качеств широкого радиуса функционирования, востребованных при выполнении многообразных видов учебно-познавательных и социально-профессиональных деятельности (Э.Ф. Зеер). Они соотносятся с основными функциональными подсистемами личности и включают соответствующие им познавательные, регулятивные и коммуникативные качества. Ориентируясь на случайную выборку респондентов-студентов различных вузов и направлений подготовки в странах, в анкету была включена группа качеств широкого радиуса функционирования. Проследим, имеются ли различия по профилям подготовки на примере России.

Таблица 3

Ранжирование качеств личности по профилям подготовки, ср.балл (Россия)

Ранжируемые качества	«Естественники»		«Технари»		Экономисты		Гуманитарии	
Целеустремленность	9,8	3,1	9,2	3,4	9,9	2,9	9,6	3,1
Трудолюбие	8,8	3,2	8,5	3,3	8,4	3,1	8,5	3,3
Креативность	6,0	3,6	6,4	3,5	6,1	3,4	6,6	3,5
Способность к риску	5,2	3,6	5,3	3,4	5,1	3,2	5,1	3,5
Самостоятельность	7,3	3,1	7,4	3,1	7,1	3,1	7,1	3,2
Способность к лидерству	5,8	3,7	6,2	3,4	6,4	3,5	5,8	3,6
Способность к саморазвитию	6,6	3,5	6,6	3,3	6,0	3,5	6,8	3,5
Стрессоустойчивость	5,6	3,5	5,5	3,2	5,7	3,2	5,8	3,4
Инициативность	6,4	3,1	6,2	2,9	6,2	3,0	6,4	3,1
Уверенность в себе	8,2	3,3	7,4	3,2	8,2	3,2	8,1	3,4
Ответственность	7,9	3,3	7,1	3,3	7,4	3,2	7,5	3,3
Толерантность	4,8	3,6	4,1	3,5	3,9	3,3	4,8	3,7

Как видим, ответы разных по профилям подготовки студентов позволяют выявить следующие закономерности о важности качеств личности для профессиональной деятельности:

1) Все качества личности важны, но в разной степени – ранговые места распределились от 3,9 до 9,8 баллов.

2) Общий вид многоугольника диаграммы является ассиметричным: два качества заняли первое и второе рейтинговые места у студентов всех профилей: целеустремленность (от 9,2 до 9,9); трудолюбие (от 8,4 до 8,8). Последние рейтинговые места по всем профилям занимают способность к риску (от 5,1 до 5,3), толерантность (3,9 до 4,8).

3) Максимальный рейтинг, первые пять мест (от 7 и выше) по всем профилям получили следующие качества личности (кроме отмеченных – целеустремленности, трудолюбия): уверенность в себе; ответственность; самостоятельность.

4) Наибольшее сходство (однородность мнений) по выраженности абсолютных значений показателей рейтингов (в порядке убывания) имеют следующие качества личности: трудолюбие (от 8,4 до 8,8); самостоятельность (от 7,1 до 7,4); инициативность (от 6,2 до 6,4); стрессоустойчивость (от 5,5 до 5,8); способность к риску (от 5,1 до 5,3).

5) Наибольший разброс мнений по выраженности абсолютных значений показателей рейтингов (в порядке убывания) имеют следующие качества личности: целеустремленность (от 9,2 до 9,9); уверенность в себе (от 7,4 до 8,2); ответственность (от 7,1 до 7,9); способность к саморазвитию (от 6,0 до 6,8); креативность (от 6,0 до 6,6); толерантность (от 3,9 до 4,8).

Таблица 4

Результаты разброса мнений по профилям подготовки, средний балл (Россия)¹

Значение	Естественники	Технари	Экономисты	Гуманитарии
Целеустремленность	9,8*	9,2	9,9	9,6
Уверенность в себе	8,2	7,4	8,2	8,1
Ответственность	7,9	7,1	7,4	7,5
Способность к саморазвитию	6,6	6,6	6,0	6,8
Креативность	6,0	6,4	6,1	6,6
Толерантность	4,8	4,1	3,9	4,8

* жирным шрифтом выделено совпадение рейтинга показателей с другим профилем

Таким образом, можно отметить, что наибольшее *отличие типа личности* наблюдается у *студентов технического профиля*, характеризующегося *отличным от других профилей* подготовки (имеющим нижнюю границу показателей по выделенной группе качеств личности, занявших первые рейтинговые места) уровнем показателей: целеустремленности, уверенности в себе, ответственности, толерантности, и *совпадение с другими профилями* подготовки – толерантности (имеющим нижнюю границу показателей по выделенной группе качеств личности, занявших последние рейтинговые места) и креативности (имеющим средний уровень показателей по выделенной группе качеств личности, занявших средние рейтинговые места).

¹ Мы ограничимся анализом лишь российских материалов, хотя аналогичный анализ был проведен и по студентам других стран ШОС, охваченных исследованием (Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан).

Эти данные представляют научно-исследовательский интерес в условиях реализации компетентного подхода в образовании и требуют дальнейшего подтверждения.

Анализ оценки СЛК проводился на основе изучения мнения студентов стран ШОС по двум критериям: значимость СЛК для профессиональной деятельности и уровню их сформированности в вузе. При этом *важность (значимость) компетенции* отражала мнение респондентов с точки зрения их будущей работы по получаемой профессии. *Уровень достижений* призван был отразить меру овладения респондентами ими в вузе¹. Цель вопросов относительно обоих аспектов (важность и уровень достижений) состоит в том, чтобы выяснить положения вузов с точки зрения компетенций, классифицированных на четыре категории:

- *концентрация* – компетенции, которые признаны очень важными, но характеризуются низким уровнем достижения;
- *низкий приоритет* – компетенции, которые не рассматриваются как очень значимые и отмечены низким уровнем достижения;
- *избыточное напряжение* – компетенции, которые не рассматриваются как очень значимые, но отмечены высоким уровнем достижения;
- *поддержание* – компетенции, которые характеризуются и как очень значимые и как имеющие высокий уровень достижений.

Заметно, что различия между двумя средними значениями сравниваемых показателей по всем СЛК статистически значимы с вероятностью ошибки менее 1%. Таким образом, можно утверждать, что во время обучения в вузе студенты не освоили абсолютно тот же высокий уровень компетенций, который важен по их мнению для достижения высокого профессионализма, но, как покажет дальнейший анализ результатов, значительно к нему приблизились. О каком уровне идет речь?

Таблица 5

Оценка значимости социально-личностных компетенций, Россия

Значение	Значимость	Уровень освоения в вузе	t - Стьюдента
Умение взаимодействовать со специалистами из других областей	2,170	1,761	26,69
Умение вести переговоры	2,404	1,875	33,25
Умение организовывать совместную работу людей	2,376	1,963	26,36
Умение аргументировать свою позицию	2,474	2,119	22,95
Умение планировать и координировать свою и чужую работу	2,275	1,902	23,24
Умение легко адаптироваться к изменяющимся условиям	2,304	1,978	19,87
Навык работы в команде	2,216	2,081	8,46
Умение отстаивать свои интересы, самоутвердиться	2,341	2,028	19,69
Готовность к жизни в обществе, государстве по установленным законам и нормам	2,040	1,880	9,67
Знание принципов менеджмента качества	1,899	1,800	5,74
Умение организовать экологически безопасную рабочую среду	1,867	1,645	13,14
Навыки сохранения и укрепления собственного здоровья	2,124	1,681	25,91
Понимание гражданской ответственности, умение жить по принципам гуманизма и демократии	1,938	1,746	11,62
Умение находить решение в разных ситуациях, регулировать конфликты	2,473	2,014	29,38
Стремление к самообразованию, самосовершенствованию	2,518	2,198	20,35

Во-первых, 12 из 13 СЛК признаны очень важными для профессиональной деятельности: умение аргументировать свою позицию (2,5 бал.); умение находить решение в разных ситуациях, регулировать конфликты (2,5 бал.); стремление к самообразованию, самосовершенствованию (2,5 бал.); умение вести переговоры (2,4 бал.); умение организовывать совместную работу людей (2,4 бал.); умение планировать и координировать свою и чужую работу (2,3

¹ Критическим значением для t Стьюдента при объеме выборки больше 120 считается: 1,96 - вероятность ошибки 5%; 2576 – вероятность ошибки 1%.

бал.); умение легко адаптироваться к изменяющимся условиям (2,3 бал.); умение отстаивать свои интересы, самоутвердиться (2,3 бал.); умение взаимодействовать со специалистами из других областей (2,2 бал.); навык работы в команде (2,2 бал.); навыки сохранения и укрепления собственного здоровья (2,1 бал.); готовность к жизни в обществе, государстве по установленным законам и нормам (2,0 бал.);

Во-вторых, лишь 3 СЛК являются менее важными для профессиональной деятельности (менее 2 баллов), в том числе: знание принципов менеджмента качества (1,9 бал.); умение организовать экологически безопасную рабочую среду (1,9 бал.); понимание гражданской ответственности, умение жить по принципам гуманизма и демократии (1,9 бал.).

В-третьих, только 5 СЛК имеют высокий уровень освоения в вузе, в том числе: стремление к самообразованию, самосовершенствованию (2,2 бал.); умение аргументировать свою позицию (2,1 бал.); навык работы в команде (2,1 бал.); умение отстаивать свои интересы, самоутвердиться (2,0 бал.); умение находить решение в разных ситуациях, регулировать конфликты (2,0 бал.).

Таким образом, качественный анализ позволяет отразить положение вузов России относительно обоих аспектов (важность и уровень достижений) СЛК по категориям:

Концентрация – компетенции, которые признаны очень важными, но характеризуются низким уровнем достижения: СЛК под №№ 1,2,3,5,6,9,10,11,12,13.

Низкий приоритет – компетенции, которые не рассматриваются как очень значимые и отмечены низким уровнем достижения: СЛК под №№ 10,11,13.

Избыточное напряжение – компетенции, которые не рассматриваются как очень значимые, но отмечены высоким уровнем достижения: отсутствуют;

Поддержание – компетенции, которые характеризуются и как очень значимые и как имеющие высокий уровень достижений: СЛК под №№ 4,7,14;15.

Таким образом, можно также утверждать, что во время обучения в вузе студенты не освоили абсолютно тот же высокий уровень компетенций, который важен, по их мнению, для достижения высокого профессионализма, но по ряду СЛК значительно к нему приблизились.

Нас заинтересовал обобщенный качественный анализ положения вузов четырех стран ШОС относительно обоих аспектов СЛК (важность и уровень достижений), которые повторяются во всех странах по «категориям» анализа. Сведение данных в одной таблице позволило выделить приоритетность направлений развития социального диалога и социального партнерства в сфере высшего образования.

Таблица 6

Результаты классификации СЛК по категориям анализа Проекта Tuning

Категория	Представленность СЛК по странам			
	Россия	Казахстан	Кыргызстан	Таджикистан
Концентрация	1,2*,3,5,6,9,10, 11, 12,13	11	1,2,3,5, 10,11,12;	2, 6
Низкий приоритет	10,11,13	отсутствуют	отсутствуют	1,5, 13
Избыточное напряжение	отсутствуют	отсутствуют	отсутствуют	отсутствуют
Поддержание	4,7,14;15	1,2,3,4,5,6,7,8, 9,10, 12,13, 14;15	4,6;7;8;13; 14;15.	3,7,8,9,10,11,1 2, 14; 15

* подчеркиванием выделены повторяющиеся СЛК, как минимум в 3-х странах.

Анализ представленности категорий в большинстве стран (3 и более), показывает, что необходимо обратить внимание на формирование в вузах таких СЛК, как:

1. Умение вести переговоры (пок. 2).
2. Умение организовать экологически безопасную рабочую среду (пок. 11).

Также важно отметить, что организация образовательной среды в вузах любой страны обеспечивает формирование таких важных компетенций, как:

1. Умение аргументировать свою позицию (пок.4).
2. Навык работы в команде (пок.7).
3. Умение отстаивать свои интересы, самоутвердиться (пок.8).

4. Умение находить решение в разных ситуациях, регулировать конфликты (пок.14).

5. Стремление к самообразованию, самосовершенствованию (пок.15).

Конечно, полученные данные о поддержании пяти выделенных видов компетенций свидетельствуют лишь о тенденции вектора образования в их «приращении» у выпускников различных вузов и профилей по состоянию на 1 апреля 2009 г., что подтверждает и достаточно высокий уровень абсолютных значений выраженности их показателей во всех странах. Вместе с тем, данное исследование подчеркивает ориентацию студентов на студентоцентрированный характер обучения, маховик которого набирает «обороты». Этому подтверждением служат содержание выделенных пяти СЛК, подтверждающих проявление у студентов субъектной социально ответственной установки по отношению к себе и другим людям, ориентацию на развитие своего потенциала и стремление к самореализации, самоактуализации, саморазвитию. В целях развития социального диалога и социального партнерства в сфере высшего образования необходимы дальнейшие исследования мнения работодателей, профессорско–преподавательского состава и выпускников вузов, в консолидированном мнении которых существует настоятельная потребность и необходимость динамично изменяющихся социально–экономических условий. Это связано и с реализацией ФГОС ВПО, выделением вариативной части компетентностной модели, как лица каждого вуза, представленного в результатах образования –социально-личностных (общекультурных) компетенциях выпускников, которые позволяют им быть мобильными на рынке труда и успешными в жизни, реализуя свой потенциал. Можно говорить, таким образом, о высокой мере компетентностной сходимости в области социально-личностных компетенций, о чем говорят результаты исследования мнения непосредственных потребителей образовательных услуг – студентов. Полученные данные выступают свидетельством интернационализации результатов высшего образования и требований рынков труда.

*Рубина Л.Я., д.ф.н., проф., Прямикова Е.В., к.с.н., доц., Лобова Е.В., Гладких О.С.
Уральский государственный педагогический университет*

Школьная жизнь в оценке педагогов и учащихся

Общие проблемы и противоречия развития системы образования, переживающей непростой период трансформаций: реформация, модернизация, «болонизация», «коммерциализация» и т.п., особенно актуализирует изучение проблем и противоречий в системе отношений между обучающимися, их родителями, учителями, руководителями образовательных учреждений» в условиях конкретного образовательного пространства¹.

Для реализации всех декларируемых и принятых образовательным сообществом идей гуманизации в воспитании и развитии личности, для достижения главной цели образования – самостоятельной, социально компетентной, способной к самостоятельному выбору жизненных путей личности необходимо реальное, осознанное взаимодействие всех групп, связанных с образованием. Какую бы сторону взаимодействия – групп спроса на образовательные услуги или групп их предложения – они не представляли, они должны быть соработниками, партнерами, сотрудниками, функционально нацеленными на решение конкретных задач, действующими в рамках взаимно разделяемых ценностей, принципов, норм. Естественно, что во многих нормативных документах, отчетах, справках отражены данные, на основе которых может быть воссоздана объективная картина деятельности региональной, районной системы образования и людей, связанных с ней. Это в дальнейшем позволит более глубоко

¹ Мы опираемся на результаты исследования, проведенного в 2006 г. в Чкаловском районе Екатеринбурга и включавшего анкетный опрос учащихся (N – 2564 чел.: учащихся 8-х классов – 687 чел., 9-х классов – 698 чел., 10-х классов – 592 чел., 11-х классов – 581 чел.), учителей (N – 398) и родителей учащихся (N – 198); интервью с руководителями школ в качестве экспертов (23 информанта – директора и завучи школ), фокус-группы по основным проблемам, связанным с темой исследования с учащимися и учителями школ.

изучить на этой базе уровень спроса на образовательные услуги, восприятие и оценку качества образования отдельными группами населения района.

Анализ результатов проводился в сравнении по двум группам учащихся: 8-9-х классов и 10-11-х классов. По *уровню доходов* большинство учащихся относятся к семьям со средним достатком. Независимо от параллели, 69-79% учащихся оценивают материальное положение своей семьи как «такое же, как у большинства»; 15-21% выше среднего, 2-3% ниже среднего. *Образовательные планы* учащихся практически не зависят от статуса семьи и образования родителей. Дети из различных семей равно ориентированы на получение высшего образования: в 10-11-х классах 85% опрошенных планируют поступать в вузы. При этом доля родителей с высшим образованием в этих параллелях составляет 39% у отцов и 46% у матерей.

По результатам анкетного опроса мнение учащихся все четырех параллелей по большинству вопросов оказалось схожим.

Таблица 1

Мнение учащихся о том, что дает им школьная жизнь (% от числа ответов)

N:	Школьная жизнь это:	класс	
		8-9	10-11
1	Общение со сверстниками	29	30
2	Нацеленность на подготовку к профессии	23	17
3	Общекультурное развитие	12	15
4	Навыки взаимодействия в коллективе	7	9
5	Возможность общения с интересными людьми	8	7
6	Содержательный досуг, развлечения	4	5
7	Физическое развитие	6	5
8	Развитие правосознания	3	3
9	Развитие представлений о правилах поведения в обществе	2	3
10	Возможность общения с учителями	3	3
11	Выявление интересов каждого	2	3
12	Получение новых знаний	0,6	0,3

Подавляющее большинство опрошенных *позитивно оценивают школьный климат*, им нравится ходить в школу. Суммарный вес положительных ответов («очень нравится» и «скорее нравится» ходить) в 8-9-х классах составил 68%, в 10-11-х классах – 67%. Однако анализ результатов фокус-групп позволил зафиксировать разницу в оценке школьного климата учащимися разных параллелей. Учащиеся 10-11-х классов дали, в целом, положительную характеристику взаимоотношений как между учениками, так и между учащимися и учителями. Но учащиеся 9-х классов оценили школьный климат как «скорее неблагоприятный», и, прежде всего, по вине самих учащихся.

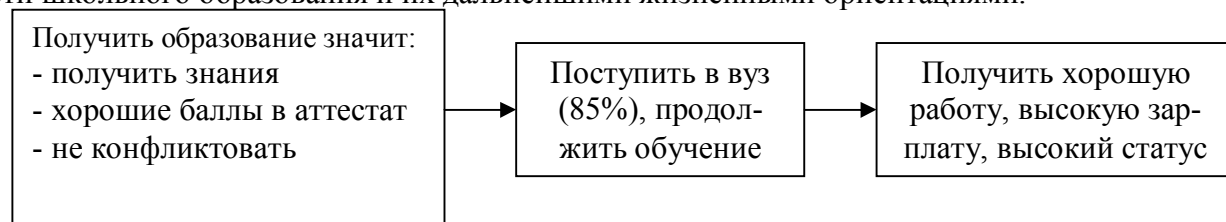
Иерархия значимых сторон школьной жизни у учащихся 8-9-х и 10-11-х классов одинакова. Школьную жизнь они связывают, в первую очередь, с общением со сверстниками (29% и 30% соответственно), т.к. *общение* – это ведущая форма активности молодежи. На втором по значимости месте стоит *подготовка к профессии* (23% и 17%), на третьем – *общекультурное развитие* (12% и 15%). Неожиданным оказалось то, что все учащиеся очень *слабо связывают школьную жизнь с получением новой информации, знаний*: 0,6% в 8-9-х классах и 0,3 % в 10-11-х классах. Можно предположить, что, говоря о «школьной жизни», учащиеся в первую очередь имеют ввиду *неформальную* ее сторону, которая не ограничивается только учебными занятиями, а учеба и получение информации сами собой разумеются. Но это можно понять и по-другому: если речь идет об информации, особенно новой, то у школьников намного больше каналов ее получения, начиная со СМИ, рекламы и т.п.

Как видно, учащиеся 8-9-х классов в большей мере связывают школьную жизнь с подготовкой к профессии, нежели учащиеся 10-11-х классов, поскольку им первым в ближайшее время необходимо будет сделать *профессиональный выбор*. Это можно объяснить двумя причинами. Первая – *реформа образования*, связанная с введением *профильного обучения*, в соответствии с которой учащиеся уже в 8-9-м классе должны будут выбрать направление дальнейшего обучения в старших классах, исходя из своих профессиональных предпочте-

ний, т.е. «подготовка к профессии» начнется для них уже в школе. Кроме того, часть из них после основной школы уйдет в учреждения начального профессионального или среднего специального образования. Таким образом, проблема профессионального самоопределения встает перед учащимися уже в 8-9-м классе, в то время как опрошенными учащимися 10-11-х классов она отчасти была решена раньше на 1,5-2 года.

Вторая причина связана с *ограниченностью профориентационной работы*, которую ведет школа. На этапе выбора профессии учащиеся 10-11-х классов испытывают потребность в информации для осознанного выбора: информации о профессиях и их требованиях, об учебных заведениях и специальностях, которые они предлагают, о собственных способностях и их соответствии избранной профессии. Но в школе подобную информацию в полном объеме учащиеся получить не могут: психологи есть не во всех школах, а классные руководители, ведущие профориентационную работу с учащимися, перегружены другой работой и не могут уделить достаточно внимания вопросам профориентации. В свете *компетентностного подхода*, когда существенно расширились требования к специалисту со стороны вузовских стандартов и с позиции работодателей, школьнику нужна информация и об этом.

Школьное образование для учащихся представляет, прежде всего, *инструментальную ценность*: учащиеся осознают, что оно необходимо для поступления в вуз и дальнейшей профессиональной деятельности. Ценность общения с интересными людьми, расширения социальных связей также отмечена учащимися, но она стоит уже на шестом месте по значимости. Выстраивается следующая взаимосвязь между представлениями учащихся о значимости школьного образования и их дальнейшими жизненными ориентациями.



Признание важности качественной подготовки к поступлению в вуз оказывает влияние на желание учащихся 8-9-х классов *сменить школу*. Хотели бы перейти в другую школу 8% учащихся, 14% пока не определились с выбором. Основным мотивом для смены школы является более качественная подготовка к поступлению в вуз (51%), реже – недовольство условиями обучения в данной школе (12%) и конфликты с одноклассниками (9%). Лишь 5% опрошенных хотели бы сменить школу из-за конфликта с кем-то из педагогов. Полученные результаты свидетельствуют о постепенном складывании рыночного типа личности (Э. Фромм). Прагматическая ориентация выбора (высокий заработок, престиж) является одним из условий ее формирования: ее основная цель – выгодно себя продать.

Значима для учащихся школ также и ценность всестороннего развития личности – она стоит на втором по значимости месте. Здесь фиксируется противоречие: для учащихся оказались значимы личностные ценности, индивидуальное развитие в процессе получения образования, но в реальности школа, по мнению учащихся, лишь в незначительной мере позволяет выявить интересы каждого (2%). Она по-прежнему ориентирована на *усредненного ученика*. В связи с этим и обстановку в школе учащиеся оценивают как недостаточно благоприятную для достижения поставленных целей.

Таблица 2

Для чего необходимо школьное образование (% от числа ответов)

Школьное образование:	класс	
	8-9	10-11
Дает необходимые знания для дальнейшей профессиональной деятельности	41	29
Способствует всестороннему развитию и саморазвитию личности	17	23
Школа готовит к поступлению в вуз	16	18
Помогает лучше ориентироваться в современном мире	11	13
Это необходимая формальность для продолжения образования	8	10
Дает возможность общаться с интересными людьми	5	5
Сегодня школьное образование бесполезно, это пустая трата	0,6	1

Позволяет добиться общественного признания	1	1
Затрудняюсь ответить	0,1	0,1

Мнение учащихся о целях школьного образования разошлось с *представлениями учителей*. Учителя по-прежнему видят основную цель образования во всестороннем развитии личности (56%), формировании ее социальной компетентности (52%). Однако, по мнению учащихся, реальная организация учебного процесса говорит о том, что эта цель стоит далеко не на первом месте. Для учащихся более важными оказались развитие способностей к дальнейшему обучению и знакомство с научным миром, т.к. *«это позволит в дальнейшем получить хорошую работу и хорошие деньги»*. Основная цель школьного образования для учащихся – подготовка к получению профессионального образования и дальнейшей профессиональной деятельности – оказалась у учителей только на шестом месте по значимости.

Образ образованного человека в сознании учащихся связывается с начитанностью, наличием глубоких познаний в разных областях, всесторонним развитием. Здесь также прослеживается инструментальная значимость образования для учащихся: образованный человек *«добивается успеха в жизни, у него есть диплом, может поступить куда угодно»*, т.е. образование является средством достижения других целей, открывает человеку все двери. Воспитанный человек, в представлениях учащихся 8-11-х классов, должен, в первую очередь, знать правила поведения в обществе и соблюдать их. Он вежливый, уважает мнение других и умеет держать себя в руках, не конфликтный. Отмеченный учащимися комплекс качеств фиксирует *культурно-нравственную ориентацию*, которая в целом воспроизводит мнение родителей и педагогов. Наличие *ответственности, гражданской позиции, способности к самореализации в обществе* (формирование этих компетенций заявлено в целях образования) *учащиеся не включают в понятие «воспитанной личности»*.

Анализ результатов анкетного опроса учащихся позволяет *охарактеризовать взаимоотношения учащихся с учителями* как *взаимоуважительные и толерантные*: как учащийся, так и педагог меняются в процессе педагогического общения, прислушиваются друг к другу. По мнению учащихся, школа способствует установлению неформальных контактов и развитию диалога с учителями. При этом под «неформальным общением» школьники понимают общение вне уроков, на свободные темы, приведение примеров из собственного опыта. Наиболее часто неформальные контакты с учителями происходят во время индивидуальных консультаций или на школьных мероприятиях. Постепенно уходит из практики школьной жизни общение с учащимися и их родителями в домашней обстановке, когда учитель посещает семью учащегося: наличие данной формы общения часто или время от времени отметили всего 15-19% учащихся.

Однако проведенные фокус-группы позволили зафиксировать некоторые противоречия и показали, что не все педагоги идут на неформальный диалог. В силу различных причин у учащихся нет удовлетворения от форм и продолжительности неформального общения с учителями. Большинство учащихся отмечает, что учителя оказывают на них существенное влияние, в основном – положительное. Некоторые ученики особо отмечают только одного учителя (17%), но большинство учащихся признали, что таких учителей много. Хороший учитель, по мнению учащихся, умеет интересно и доступно подать материал, причем не только то, что есть в учебниках, он уважает мнение учеников, добрый, общительный и идет на контакт. Для учеников оказались наиболее важными личностные качества учителя: он должен быть добрым, слушать и стараться понять ученика, *«тогда к нему потянутся»*, и конфликтов будет меньше.

Потребность учащихся в неформальном общении с учителями реализуется не в полной мере, однако такие контакты очень важны, и потребность в них признают сами учащиеся. Они помогают достичь взаимопонимания, сделать общение более индивидуализированным и реализовать интересы каждого ученика. Конфликты с учителями или администрацией школы возникают редко. С администрацией школы учащиеся почти не общаются, поэтому и поводов для конфликтов, по мнению учащихся, просто нет. Хотя есть исключения. Столкновения, разногласия с учителями возникают несколько чаще, причем учащиеся видят в этом и свою

вину. Основными причинами подобных конфликтов они считают нежелание учиться, невыполнение школьных требований («не сделал задание, нет сменки»), с их стороны, и нежелание пойти им навстречу, понять их, со стороны учителей. В результате ученики проявляют агрессию и часто грубят учителям: они признаются, что *«это случается чаще, чем хотелось бы»*. Необходимость защиты учителей от грубости учащихся оказалась в центре внимания у половины учащихся.

Таблица 3

От чего необходимо защищать учителя (% от числа ответивших)

	Ранг	8-9 класс	Ранг	10-11 класс
От агрессивности, грубости учащихся	1	49	1	48
От нежелания школьников учиться	2	34	3	33
От невнимания со стороны общества, государства	3	26	2	35
От давления администрации школы	4	23	4	24
От неуважительного отношения со стороны коллег, администрации	5	14	6	15
От постоянных перемен в образовании	6	10	5	15
От агрессивности, грубости родителей	7	9	7	7
От безразличия, невнимания родителей	8	7	8	7
Затрудняюсь ответить	9	3	9	1
Ни от чего защищать не надо	10	0,6	10	0,3

Расхождения в оценке учащимися 8-9-х и 10-11-х классов негативных для учителей сторон школьной жизни, от которых их необходимо защищать, фиксируются уже на второй по значимости позиции. Учащиеся 8-9-х классов на второе место ставят собственное «нежелание учиться»: они еще не осознали в полной мере, для чего необходимо образование. У учащихся 10-11-х классов данный фактор занял третье место по значимости, а на второе место учащиеся поставили «невнимание со стороны общества и государства». Учащиеся старших классов лучше ориентируются в социальной ситуации и более информированы о проблемах учителей, таких как низкая заработная плата, низкий социальный статус, постоянные нововведения в системе образования и возрастающие требования со стороны администрации школы. Учащиеся зачастую сами осознают, что именно эти факторы, а вовсе не их поведение, являются катализаторами конфликтов в школе.

Частота конфликтов с учителями в 10-11-м классах повышается по сравнению с 8-9-ми классами. Ученики более критично оценивают учебный процесс: они начинают осознавать, какие знания им необходимы для дальнейшей жизни, а какие нет, какой материал учителя не дают в полном объеме.

Старшеклассники понимают, что для поступления в вуз им нужны хорошие оценки, а они зависят от учителя. Отсюда и наиболее частые причины разногласий: из-за необъективно поставленной оценки, из-за нежелания учителя понять ученика, когда он не готов к уроку, нередко из-за нежелания учителей отвечать на вопросы учащихся.

Таблица 4

Частота конфликтов учащихся с учителями (% от числа ответивших)

Конфликты с учителями	Часто		Время от времени		Редко	
	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс
	10	11	29	32	61	57

Одна из наиболее частых причин разногласий с учителями – оценка. Учителя зачастую относятся предвзято, занижают оценку, если мнение ученика не совпадает с их мнением, некоторым *«выше тройки рассчитывать не приходится»*. Это влечет в дальнейшем и конфликты между самими учащимися.

В свою очередь, при разрешении конфликтных ситуаций учителя также не всегда обращаются к социально приемлемым средствам воздействия на учащихся. Суммарный вес «позитивных воздействий» (43%) оказался меньше, чем суммарный вес негативных (57%).

Таблица 5

Средства педагогического воздействия, используемые педагогами в конфликтной ситуации (% от числа ответов)

Средства воздействия	Ранг	8-9 класс	Ранг	10-11 класс
Повышение тона, крик	1	17	1	17
Спокойное объяснение	2	16	3	14
Пример из собственного опыта	3	14	2	16
Удаление детей с уроков	4	12	5	9
Терпение, сдержанность	5	9	6	7
Оказание давления на учеников с помощью оценок	6	8	4	11
Вызов родителей в школу	7	7	7	7
Оскорбление учеников, унижение достоинства	8	5	8	6
Объективность в оценке ситуации, ее анализ	9	4	9	5
Вызов к директору, завучу	10	3	10	2
Рукоприкладство	11	2	11	1
Оскорбление родителей в присутствии детей	12	2	12	1
Личные угрозы в адрес учащегося	13	2	13	1
Затрудняюсь ответить	14	0,4	14	0,9

Фокус-группы с учащимися и учителями зафиксировали расхождение в оценке частоты используемых средств воздействия школьниками и педагогами: по мнению учащихся, «часто используемые» и «редко используемые» средства поменялись местами. Как отметили сами школьники, учителя ответили не на вопрос, «какие средства обычно используют», а на вопрос «как надо». В ответах педагогов вырисовывается *нормативная модель* поведения: по их мнению, они чаще всего объективно оценивают конфликтную ситуацию, ведут себя сдержанно и крайне редко прибегают к повышению тона в отношениях с учащимися. Учащиеся к наиболее часто используемым средствам отнесли повышение тона и окрики, вызов в школу родителей и вызов к директору, удаление с уроков. Одинаково часто, по мнению опрошенных, к данным средствам воздействия прибегают педагоги во всех параллелях. Реже учителя могут объективно оценить ситуацию, спокойно и терпеливо ее обсудить. По мнению учащихся, учителя прибегают к подобным средствам потому, что думают – «*спокойным тоном они ничего не поймут*». В подобных ситуациях, когда учитель оказывается неправ, извиняются учителя крайне редко.

Именно это и обуславливает значимость для всех учащихся «защиты от учителей», от непедагогических методов воздействия, причем для учащихся 10-11-х классов защита от агрессивности и грубости учителей стоит на первом месте. Старшеклассники более заинтересованы в положительной оценке результатов своей работы, отражающейся в аттестате и необходимой для продолжения образования. Расхождение во мнениях с педагогами, отстаивание своей позиции, желание получить более высокую оценку и выступают чаще всего катализаторами данных конфликтов.

Осознание всеми учащимися важности защиты от приобщения к социальным негативам является положительным результатом на фоне роста масштабов алкоголизации и наркотизации населения и снижения возраста алкогольного и наркотического дебюта. Причем основную роль в предотвращении этих девиаций учащиеся отводят взрослым

Таблица 6

От чего, по мнению учащихся, необходимо их защищать (% от числа ответивших)

	Ранг	8-9 класс	Ранг	10-11 класс
От опасности приобщения к алкоголю, наркотикам	1	48	2	39
От агрессивности других учеников	2	43	3	35
От агрессивности, грубости учителей, администрации	3	33	1	39
От некомпетентности учителей	4	17	5	22
От непедагогических методов воздействия	5	15	6	17
От постоянных перемен в образовании	6	11	4	23
От невнимания окружающих	7	8	7	7
Затрудняюсь ответить	8	2	8	1
Ни от чего защищать не надо	9	0,5	9	0

Таким образом, оптимальные взаимоотношения учителя и ученика должны строиться, прежде всего, на взаимопонимании и взаимоуважении. Отношения с учениками должны *«строиться на равных, а не свысока»*. Интересным оказалось мнение самих учащихся о том, как они должны вести себя в спорных, противоречивых ситуациях: легче сделать «как надо», держать при себе свое мнение, чтобы достичь основной цели.

Взаимоотношения между учащимися никогда не бывают однозначными. Большинство учащихся считают свое отношение к одноклассникам нормальным, когда «одни нравятся, другие не очень» (62% и 64% соответственно в 8-9-х и 10-11-х классах). Более четверти респондентов подчеркнули, что видят в классе близких людей, с которыми приятно общаться, и лишь около 8% отметили, что одноклассники – «совершенно чужие мне люди» и «я отношусь к ним без особого интереса». Две трети респондентов отметили, что школа во многом способствует развитию диалога со сверстниками и одноклассниками, и лишь в незначительной мере помогает в общении с учащимися младших классов. В целом взаимоотношения между учащимися можно охарактеризовать как позитивные. Об этом свидетельствуют следующие результаты:

- большинство учащихся считают свой класс дружным: суммарный вес положительных оценок в 8-9-х классах равен 67%, в 10-11-х – 70%;
- именно с общением со сверстниками в первую очередь связывается школьная жизнь в представлениях учащихся;
- к друзьям обращаются в первую очередь за помощью в разрешении конфликтных ситуаций 28-30% учащихся – это второе место по значимости.

Однако в 8-9-х классах взаимоотношения с одноклассниками являются более конфликтной сферой в сравнении с другими: если в 10-11-х классах большая доля конфликтов, случающихся часто или время от времени, приходится на взаимоотношения с родителями и учителями, то в 8-9-х классах периодические конфликты с одноклассниками стоят на первом месте и частые – на втором после конфликтов с родителями.

Таблица 7

Частота конфликтов учащихся с окружающими (% от числа ответивших)

Конфликты	Часто		Время от времени		Редко	
	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс
1. Со сверстниками, одноклассниками	10	5	42	32	48	63
2. С учителями	10	11	29	32	61	57
3. С администрацией школы	2	2	6	9	92	89
4. С родителями	15	17	41	45	44	38

Основные причины подобных конфликтов – отсутствие взаимопонимания и неумение слушать друг друга, агрессивное поведение сверстников. Именно защита от агрессивности и грубости сверстников стоит для учащихся 8-9-х классов на втором по значимости месте.

Другая характеристика взаимоотношений с одноклассниками, вызывающая настороженность, – отнесение их к группе риска. В понимании учащихся группы риска – источник опасности, например, наркоманы, алкоголики, хулиганы. Одноклассники как группа риска стоят на третьем месте у учащихся 8-9-х классов и на шестом в 10-11-х. Причина этого кроется в специфике самого возрастного этапа: здесь наиболее активно происходит жизненное самоопределение – поиск себя в различных ролях и становление индивидуальности, что неизбежно связано с некоторыми внутренними и, как следствие, внешними конфликтами. Одни ученики осознают значимость школьного образования, им интересно в школе, они приходят получать знания. Другие им мешают, пытаясь самоутвердиться в классе посредством грубости и силы. В 10-11-х классах остаются учащиеся, настроенные на дальнейшее образование, поступление в вуз, а нежелающие учиться, в основном, уходят из школы после 9-го класса. Поэтому и частота конфликтов со сверстниками в старших классах снижается.

На проблему понимания школьниками часто употребляемого термина «*группы риска*», пришедшего в педагогику из медицины и – позднее – из криминалистики, следует обратить серьезное внимание. Кроме того, что, как уже сказано, они зачисляют в эти группы наркоманов и алкоголиков, а к ним причисляют и вообще молодежь, включая одноклассников, само понятие относится к группам профессий, связанных с опасностью, риском, экстремальным поведением. Здесь же (вопрос был открытым) и дети из неблагополучных семей, детских домов, интернатов, дети-инвалиды... перечень неисчерпаем. Ситуация с возрастом мало меняется, разве что несколько выпускников добавили сюда религиозные и этнические группы и самих себя. Ясно, что одна из острейших социальных проблем недостаточно проработана, хотя бы на уровне разъяснений, обсуждений, дискуссий с последующим выходом на серьезные размышления о причинах и последствиях.

Противоречия, разногласия по различным поводам являются неотъемлемой и в определенной мере нормальной составляющей школьной жизни: в спорах учиться отстаивать свое мнение, индивидуальность, защищать себя. Если в 8-9-х классах более конфликтной сферой оказались взаимоотношения с одноклассниками, то в 10-11-х классах наиболее конфликтными оказываются взаимоотношения с родителями. Это во многом связано с профессиональным самоопределением учащихся, которое на данном этапе предполагает выбор профессии и сферы дальнейшего обучения. Профессиональные интересы и предпочтения учащихся не всегда совпадают с представлениями родителей о профессиях, подходящих их детям. Если учащиеся при выборе профессии руководствуются инструментальными мотивами (получение высокого заработка, статуса, сопутствующих профессии благ), то родители предпочли бы для своих детей не только высокооплачиваемую работу, но и позволяющую раскрыть свои способности, проявить инициативу, стать высоконравственным человеком. Мнение родителей о перспективных профессиях и его роль в профессиональном самоопределении учащихся становится все более значимым и довлеющим в ситуации расширения платных образовательных услуг.

Таблица 8

**Мнение учащихся: «Должны ли родители принимать участие в образовании детей?»
(в зависимости от пола - %)**

Пол респондента	Должны		Не должны		Затрудняюсь ответить	
	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс
Мужской	39	29	51	53	44	45
Женский	61	71	49	47	56	55

По мнению большинства респондентов – более 73% учащихся – участие родителей в школьной жизни и образовании ребенка необходимо. Однако мнение юношей и девушек об участии родителей в образовании различно. Девушки больше рассчитывают на помощь, поддержку родителей, нежели юноши, склонные демонстрировать свою самостоятельность, особенно в старших классах.

Участие родителей должно носить, прежде всего, воспитательный характер: развитие ответственности, исполнительности, объяснение необходимости образования для успешной жизни. По мнению учащихся, родители не должны сами вмешиваться в школьную жизнь ребенка, но с 1-го класса должны выражать интерес к его достижениям и проблемам, чтобы ребенок сам все рассказывал и делился своими впечатлениями о школе. В незначительной мере учащиеся признают свою материальную зависимость от родителей – немногим более 10% респондентов отметили как должную спонсорскую помощь родителей, оплату дополнительных занятий. Причем в 10-11-х классах этот процент несколько выше: учащиеся старших

классов начинают активно готовиться к поступлению в вузы и посещать платные подготовительные курсы или репетиторов (12%).

Представления учащихся о должном участии родителей в их образовании и их реальном участии несколько расходятся: родители чаще оказывают воспитательные воздействия на школьников (способствуют развитию личностных качеств, интереса к чтению и умение рассуждать, проверяют домашние задания) и реже принимают участие непосредственно в образовательном процессе (в его организации, в составлении и экспертизе учебных программ), нежели это необходимо, по мнению учащихся.

Доказывая свою взрослость и самостоятельность, учащиеся возлагают ответственность за свое воспитание в первую очередь на самих себя, и лишь затем – на родителей.

Таблица 9

**Степень ответственности за воспитание учащихся различных субъектов
(% положительных ответов)**

	Сами учащиеся		Учителя		Руководство школы		Родители, родственники		Общество	
	ранг	%	ранг	%	ранг	%	ранг	%	ранг	%
8-9 класс	1	50	3	29	4	29	2	47	5	54
10-11 класс	1	51	3	33	5	36	2	43	5	47

Как видно, ведущие в ранговой шкале ответственности за воспитание школьника во всех параллелях заняли сами учащиеся и родители. Это определяется спецификой статуса учащихся: с одной стороны, они стремятся к демонстрации собственной взрослости и умения самостоятельно различать, что хорошо, а что плохо. С другой, учащиеся во многом воспроизводят усвоенные с детства в родительской семье ценностные и нормативные установки и зависят от родителей в материальном плане, что вынуждает прислушиваться к их мнению.

Учителя школы в данной ранговой шкале ответственности более низкие места. Это свидетельствует о том, что роль учителя школьники лишь в незначительной мере связывают с воспитательным воздействием – он должен давать знания, а воспитанием занимаются родители. Следовательно, воспитательные задачи школы в полной мере не реализуются – когда ребенок приходит в школу, именно учитель становится вторым «значимым взрослым» после родителей и образцом для подражания. Но к старшим классам авторитет учителя снижается, учащиеся уже не считают его субъектом, оказывающим значимое воспитательное воздействие. Причины этого кроются в самой социальной ситуации: низкий социальный статус педагогов и невнимание со стороны государства во многом предопределяют отношение к ним учащихся.

Наши выводы подтверждаются и тем, что понимание и признание родных является наиболее важным для учащихся всех параллелей. Родители должны *«проявлять больше участия»*, *«чаще радоваться за наши успехи»*. Даже самоуважение учащихся стоит на втором по значимости месте, причем в 8-9-х классах с отрывом в 12%. В свою очередь признание и уважение со стороны педагогов и администрации школы занимает предпоследнее место в ранговой шкале значимости для учащихся всех параллелей, что еще раз подтверждает снижение авторитета учителя в глазах учащихся.

Взаимоотношения с родителями являются наиболее конфликтной сферой. Они возникают в среднем в 2-3 раза чаще, нежели с учителями или сверстниками. Основными причинами этих конфликтов являются отсутствие взаимопонимания, особенно в 10-11-х классах (несогласие родителей с мнением учащихся, излишнее вмешательство в школьную жизнь ребенка) и бытовые проблемы – в 8-9-х классах (невыполнение домашних обязанностей, агрессия родителей, пьянство). Обострение непонимания с родителями в старших классах связано с процессами социального и профессионального самоопределения учащихся, которые на данном этапе почти сливаются. Выбирая будущую профессию, учащиеся на самом деле выбирают желаемый социальный статус, который она обеспечивает, отсюда и ориентация учащихся на престижные профессии. Родители же, в силу большей информированности и наличия опыта, более адекватно оценивают возможности и перспективы той или иной профессиональной сферы. Отсюда и расхождения в профессиональных предпочтениях родителей и

самих учащихся, вызывающие споры и разногласия. Кроме того, выступая основным заказчиком платных образовательных услуг для своих детей, родители, как следствие, получают больше информации об их школьной жизни, учебных достижениях и неудачах, что зачастую воспринимается школьниками как излишнее вмешательство в их личную жизнь и также провоцирует конфликты.

Таблица 10

Мнение учащихся о наиболее частых причинах конфликтов с родителями (%)

Причины	Частота конфликтов					
	Часто		Время от времени		Редко	
	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс
Агрессивное поведение сверстников	12	9	11	7	10	7
Отсутствие взаимопонимания, неумение слушать друг друга	39	53	46	54	40	50
Оскорбление моих друзей	3	0,5	0,2	0	1	0
Зависть окружающих	1	0,5	2	0,2	2	0,4
Я сам, мой характер	5	10	4	5	2	4
Бытовые проблемы	24	9	20	12	19	12
Предательство	0,5	0	0,4	0	0,2	0
Затрудняюсь ответить	16	18	17	20	25	26

Необходимо отметить, что отсутствие взаимопонимания – основная причина конфликтов и разногласий учащихся не только с родителями, но также с педагогами и сверстниками. Однако данную тенденцию нельзя рассматривать как однозначно негативную: в старшем школьном возрасте вырабатывается собственная позиция, отношение к различным социальным явлениям, формируется индивидуальность, которые не всегда принимаются окружающими и которые школьники учатся отстаивать в подобных спорах, что старшим поколением не всегда учитывается.

В разрешении конфликтных ситуаций учащиеся рассчитывают, прежде всего, на собственные силы: они не хотят привлекать (а зачастую вообще ставить в известность о своей проблеме) взрослых. По мнению учащихся, решить школьные проблемы *«надо попытаться самому, но если не получилось – тогда решать с родителями»*. В целом, на самостоятельное разрешение проблемы полагаются около половины учащихся, обращаются к друзьям около трети, и менее пятой части респондентов рассчитывают на помощь родителей в разрешении школьных проблем. В свою очередь в разрешении конфликтов с самими родителями учащиеся, хотя и редко, но все же обращаются к помощи педагогов и классных руководителей. Таким образом, находясь в ситуации конфликта со «значимым взрослым» (родители), учащиеся ищут поддержки также у взрослых, и обращаются за советом к школьным педагогам.

Если конфликты с родителями и сверстниками учащиеся всех параллелей чаще всего решают сами или прибегают к помощи друзей, то в разрешении конфликтов с учителями больше помогают родители. Каждый пятый ученик 8-9-го класса и каждый десятый в 10-11-м классе, часто конфликтующий с педагогами, рассчитывает на помощь и поддержку родителей для разрешения конфликта. Обращение к родителям за помощью в разрешении конфликтов с учителями объясняется тем, что, по мнению учащихся, учителя оценивают ситуацию свысока, не пытаясь понять ребенка, считают себя всегда правыми в силу того, что у них больше опыта, поэтому попытка школьника отстоять свою позицию вызывает новую агрессию. Зафиксированная разница в ответах учащихся 8-9-х и 10-11-х классов объясняется тем, что учащиеся старших классов чаще стараются самостоятельно найти общий язык с учителями и разрешить проблему, не прибегая к помощи окружающих. Кроме того, как показали результаты фокус-групп, учащиеся старших классов больше настроены на результат – получение хороших баллов в аттестат – и поэтому чаще готовы принять точку зрения педагога и построиться под его требования ради получения хороших оценок. Еще раз можно обратить внимание на то, что после попытки самому решить проблему конфликта в школе учащиеся второй инстанцией выбирают друзей (независимо от параллели).

Таблица 11

Зависимость субъекта, к которому учащиеся обращаются за помощью в разрешении конфликта с родителями, от частоты конфликтов (%)

Частота конфликтов		К кому обращаются в первую очередь за помощью в разрешении конфликта						
		Решаю сам с конфликтной стороной	К друзьям	К учителю, классному руководителю	В администрацию школы	К школьному психологу	В средства массовой информации	Затрудняюсь ответить
Часто	8-9 класс	39	41	3	0	0,5	1	1
	10-11 класс	48	39	3	2	1	0,5	0,5
Время от времени	8-9 класс	42	32	6	0,5	0,4	0,5	0,9
	10-11 класс	49	32	3	1	0,2	0	0,4
Редко	8-9 класс	47	26	6	0,5	0,3	0,2	0,3
	10-11 класс	56	19	4	0,4	0	0	2,0

Результаты проведенных социологических исследований фиксируют некоторую стабилизацию ситуации профессионального самоопределения учащихся. Если в одном из опросов в 2001 г. 38% учащихся школ отметили отсутствие каких-либо проблем в процессе профессионального самоопределения, то к 2006 г. их доля увеличилась на 6%.

В ходе исследования было выявлено несколько проблем, с которыми столкнулись учащиеся 10-11-х классов. Предложенные индикаторы можно объединить в три группы:

- *Потребность в информации:* об образовательных учреждениях и специальностях, которые они предлагают, о существующих сегодня профессиях и их содержании и т.д.: 39%.
- *Потребность в разрешении личностных противоречий:* несоответствие имеющихся у человека знаний, способностей и требуемых для какой-либо профессии или специальности, несогласие родителей с выбором школьника, многосторонние интересы и необходимость остановить свой выбор на единственной специальности: 26%.
- *Потребность в преодолении материальных проблем:* платные образовательные услуги, необходимость работать и обеспечивать семью: 2%.

Фиксация данных проблем свидетельствует о низкой эффективности профориентационной работы в школе. Учащиеся вынуждены осуществлять профессиональный выбор самостоятельно, наугад, не имея зачастую необходимой информации ни о рынке труда, ни о собственных склонностях. Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что, выбирая профессию, учащиеся не ориентируются на реальные потребности сферы занятости: 85% учащихся изъявили желание поступать в вузы, в то время как рынок труда уже переполнен специалистами с высшим образованием. За последние пять лет эта доля несколько сократилась – в 2001 г. о желании поступить в вуз говорили 93%. Однако это не меняет ситуации: при таком объеме специалистов с высшим образованием большая их часть пополнит ряды безработных или вынуждена будет работать не по специальности.

Мотивы выбора профессии учащимися различных параллелей достаточно схожи: учащиеся ориентируются на прагматические ценности, и ведущим мотивом для них является получение высокого заработка (табл. 18). Мотивы общественной значимости, востребованности профессии уступили место личностным критериям оценки значимости будущей профессии.

Таблица 12

Мотивы выбора профессии учащимися (% от числа ответов)

Мотивы выбора профессии	8-9 класс	10-11 класс
Получать высокий заработок	22	22
Возможность общаться с интересными людьми	10	14
Престижная	16	13
Просто нравится	11	12
Работать в хороших условиях, чтобы работа не утомляла	9	11
Позволяет проявлять творческую инициативу	7	9
Позволяет достигнуть высокого общественного положения	5	5
Дает возможность зарубежных командировок	5	5
Позволяет сохранить достаточно времени для досуга	4	3

Предложенные индикаторы привлекательности разных профессий можно сгруппировать по трем блокам: *статусная мотивация* – мотивы получения высокого заработка, достижения определенного социального положения, т.е. мотивы, ориентирующиеся на внешние атрибуты профессии и характеризующие ее как престижную (в среднем 40% опрошенных); *содержательная мотивация* – значимость содержания профессии, ее творческий интересный характер, условия работы (треть опрошенных); *инструментальная мотивация* – различные сопутствующие блага и возможности, предоставляемые профессией: много свободного времени, возможность поехать по миру, общаться с интересными людьми (каждый пятый).

В процессе профессионального самоопределения молодым людям приходится соизмерять субъективную ценность будущей специальности (интерес к работе, ее значимость) и ее доступность. При выборе профессии молодежь в большей степени руководствуется расчетом, поэтому субъективная ценность преломляется в оценках престижности профессии и в образе карьеры. Достаток, высокое социальное положение связываются в сознании учащихся с престижными профессиями, таким образом, статусная мотивация учащихся проявляется и в выбранных школьниками профессиях. Полученное распределение почти полностью совпадает с показателями престижности профессий, полученными в ходе социологических опросов последних лет: в четверку наиболее престижных профессий входят юрист, менеджер, экономист и программист. Необходимо отметить, что профессиональные предпочтения учащихся практически не зависят от профессии и статуса родителей: дети из различных социальных слоев равно ориентированы на рыночные, престижные профессии. Дифференциация доходов и социальная поляризация семей лишь в незначительной степени сказались на профессиональных предпочтениях школьников. Показательным, на наш взгляд, является также то, что представление учащихся о востребованных современным рынком труда профессиях практически не меняется: в пятерку наиболее востребованных профессий учащиеся по-прежнему включили менеджера, экономиста и юриста. Учащиеся не различают престиж профессии в сознании общества и ее привлекательность, востребованность. Рассматривая ряд профессий как вариант возможного выбора, они не соотносят их с насыщенностью рынка труда, со снижением потребности в массе специалистов, а также с тем, что уже начато сокращение ряда специальностей высшего образования (речь идет именно о юристах, экономистах, политологах-пиарщиках и ... даже педагогах), особенно в тех образовательных структурах, которые не обеспечивают требуемого качества подготовки. Каково же мнение о школьной жизни учителей и руководителей учреждений образования? Учтем, что подавляющее большинство опрошенных учителей (95%) – женщины, две трети из них – среднего возраста – от 40 лет и старше (до 30 лет – 11%, 30-39 лет – 23%). Это вполне типично для учителей современной российской школы, проблема привлечения молодых кадров обусловлена не только низким уровнем зарплаты, но и престижем данной деятельности, сложностью взаимодействия с современными детьми, особенно подростками. 68% педагогов замужем или женаты, 34% имеют 1 ребенка, 49% – 2 и более детей. Свое материальное положение педагоги в целом оценили как промежуточное между: «среднее» и «хуже чем у других». В целом, можно отметить, что коллективы школ Чкаловского района отличаются достаточно высокой степенью стабильности, 52% опрошенных имеют педагогический стаж более 10 лет, только в данной школе, и еще 19% работают более 6 лет. Более половины опрошенных учителей не планируют уходить и из системы образования, и из школы, где работают в данное время, но каждый третий готов поменять место работы, если получит более выгодное пред-

ложение или сможет повысить свой статус. Основными причинами выбора своей профессии и продолжения педагогической работы педагоги называют (%):

Таблица 13

Учителя о мотивах выбора педагогической профессии и готовности продолжать педагогическую деятельность (% от числа ответов)

Мотивы	%
Мне нравится работа с детьми	38
Это мое призвание	23
Верю в повышение престижа профессии	15
Надеюсь на позитивные перемены в образовании	12
Поздно что-либо менять	12
Реализация духовного потенциала	5
Нет другого выбора	4

Таким образом, можно выделить три основные группы среди учителей:

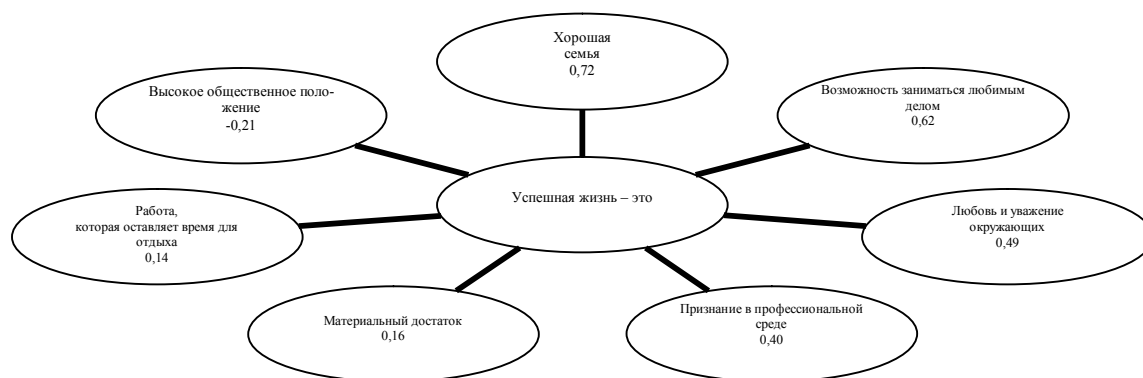
1. «*Патриоты*» своей профессии (мое призвание или мне нравится этим заниматься).
2. «*Оптимисты*» (верят и надеются на позитивные изменения).
3. «*Жертвы*» (считают, что менять свою профессиональную ситуацию уже поздно).

Показательно и радует, что первых более 60%, а последних всего – 16 %. Однако «оптимистов» всего 27 %, видимо большая часть опрошенных мало на что надеются и считают, что ситуация либо не изменится совсем, либо изменится, но в отдаленном будущем.

Конечно, работа в школе сейчас требует особой мотивации, и все позиции, связанные с общим статусом человека оказались менее значимыми. Тем не менее, в данном случае может срабатывать механизм «самооправдания», объяснения собственной жизненной ситуации так, как она уже сложилась, или иными словами, боязнь думать по-другому. В ходе анализе материала исследования можно было увидеть, как срабатывают в качестве мотивации гендерные стереотипы: ученики – это мои дети, а поскольку я женщина, значит, мне более привычно работать в школе. Это было очень заметно в ходе фокус-групп, когда учителя говорили о детях, особенно неформальных контактах с ними, исключительно демонстрируя «родительскую» риторiku.

Подобный расклад совпадает с представлениями о том, как учителя представляют себе признаки *успешной жизни*. По мнению учителей, успешная жизнь складывается из следующих показателей:

Рис.1. Представления педагогов о критериях «успешной жизни»



С одной стороны, это неплохо, поскольку так реализуются личностные отношения с детьми в эмоционально холодном мире, с другой – ставит барьеры на пути дальнейшей профессионализации, потому что если я работаю с учениками по аналогии с собственными детьми, то это требует не особых знаний и умений в вопросах воспитательной деятельности, а только в области знаний (материала по предмету) и дидактических особенностей их передачи. Возможно, такой подход способствует искусственному разделению таких видов деятельности, как образование и воспитание (мы учим, а родители пусть воспитывают), поскольку именно воспитание не рассматривается в этом случае как профессиональная дея-

тельность. Часто встречающаяся картина: доминируют либо *неформальные личные отношения по принципу «все ученики – мои дети»*, либо *обезличенные, формальные отношения, а неформальные контакты сводятся к минимуму*. Можно предположить, что отношение учителей к воспитательной деятельности как профессиональной, требующей особых знаний и умений, крайне необходимых сегодня в средней школе, не является широко распространенным, либо недостаточно осознанным.

Тем не менее, педагоги отказываются определять себя только как консерваторов или традиционалистов, самый популярный вариант ответа – «всего понемногу». В «традиционализме» чаще всего обвиняют других педагогов, а не себя. Чаще называют себя «энтузиастом», а вот к таким словам, как «новатор», «модернизатор», «инноватор» – либо негативное отношение, либо просто себя таковыми не считают, а других тем более.

Таблица 14

Определение учителями себя и своих коллег в типологии педагогической деятельности (в % от общего числа опрошенных)

	Значения	Я сам	Другие учителя
1	Всего понемногу	44	40
2	Стойкий традиционалист	12	21
3	Энтузиаст	20	17
4	Здоровый консерватор	7	8
5	Новатор	5	4
6	Модернизатор	5	3
7	Инноватор	4	3
8	Ретроград	0,3	0,3

Учителя района оценивают школьный климат в целом как благоприятный (что в среднем соответствует следующему варианту ответа: «скорее да, чем нет»). Социокультурная среда школы оценивается в целом также благоприятно, но по ее различным аспектам (типам) наблюдается расхождение¹:

Наиболее *высокие оценки* получили те параметры среды, которые в школе присутствуют как бы «автоматически», то есть интеллектуальный фон (0,36) – это основа выполнения задач школы как обучающей среды, санитарно-гигиеническое состояние (0,27) – это тоже определенный минимум, без наличия которого школа будет просто закрыта.

Средние позиции занимают характеристики, которые тесно связаны с отношениями участников образовательного процесса: благоприятный «психологический» климат (0,23), психологическая поддержка учащихся (0,13), культура принятия решений (0,13), система защиты прав участников образовательного процесса (0,13), удовлетворение запросов и потребностей детей (0,08). Иными словами, это присутствует, но все-таки, по мнению учителей, в недостаточной степени.

Еще *ниже* педагоги *оценивают* степень благоприятности среды в вопросах научно-педагогического сопровождения общения учителей, учащихся и родителей (0,01). Показательно, что *очень низко* оценивается общекультурный фон (- 0,2), который, по мнению учителей, от них практически не зависит, все остальное, что непосредственно связано с усилиями учителей, оценивается несколько выше, что частично объясняется стремлением последних «не потерять свое лицо».

Учителя, как и любые специалисты сферы «человек-человек», прекрасно осознают уровень «публичности» своей жизни, то есть необходимость «выглядеть» и «представлять себя». Сюда же включается и публичный компонент самооценки: я должен делать все правильно, я не имею права на ошибку и так далее. Анализируя полученные материалы, мы были готовы к такой особенности «педагогического» участия в нашем исследовании и пытались за привычными фразами и ответами увидеть проблемы и противоречия деятельности учителей в современной школе, недостатки которой действительно во многом спровоцированы «извне»: существующей системой оплаты труда, материальным обеспечением школы, возможным низким качеством родительского воспитания.

¹ Средняя взвешенная при max 1 (да, это есть) и min –1 (нет).

Тем не менее, свою задачу мы видели в том, чтобы показать, как учителя, администрация школ пытаются (и у них получается, насколько это вообще возможно) компенсировать неблагополучие окружающей среды своим профессионализмом. Также мы считали необходимым выявить некоторые стереотипы, своеобразную мифологию и тех, и других, которая позволяет им «плыть по течению», минимизировать свои усилия по образованию детей в этих сложных условиях. Одним из примеров такого стереотипного подхода является отношение учителей к организации школьной жизни. Только 2% учителей на вопрос что в ней нравится, что не нравится, ответили, что им нравится все, это вполне объяснимо, потому что педагоги как люди критически мыслящие и требовательные всегда найдут в организации жизни школы то, что требует улучшения. Самый негативный момент, по мнению педагогов, представляет собой недостаточное финансирование школы (79%), что, с одной стороны, конечно, справедливо, но вызывает опасение, что такое «списывание» всех проблем и невозможности их решения на недостаточность финансовой поддержки школы может являться оправданием пассивности учителей по целому ряду вопросов.

Таблица 15

**Что не нравится учителям в организации школьной жизни?
(% от общего числа опрошенных)**

Значения	%
Недостаточное финансирование школы	79
Отсутствие условий для индивидуального подхода	34
Отсутствие каких-либо предметов в учебном плане	25
Слабый контакт с родителями	23
Расписание школьных занятий	22
Отсутствие учителей по ряду предметов	21
Перегруженность учащихся	19
Недостаток занятости учеников, отмена уроков	6
Наличие лишних предметов в учебном плане	5
Большая доля платных услуг	2

Учителей беспокоит отсутствие условий для реализации индивидуального подхода к детям, что, связано и с трудностями контингента учащихся (в выборке присутствовало немало учителей, работающих в коррекционных классах), и с тем, что педагоги уже понимают значимость своих профессиональных усилий для обеспечения будущего выпускников школы, связанного не только с необходимостью продолжения образования, но и с развитием личности, социальной компетентности учеников, способных жить в современном мире.

Всестороннее развитие личности сохраняется как главный «штамп», «атавизм» советского времени: школа формирует личность ученика, его духовное богатство, физическое совершенство и нравственные ценности – до сих пор многие в этом убеждены: и учителя, и родители. Да, ным это мнение является не потому, что обучение в школе не влияет на личность ученика, а потому что это влияние является сложным, непрямым, не обеспеченным условиями, и может быть не таким очевидным по результатам, как это себе представляют педагоги.

По данным анкетного опроса учителей, основная цель школьного образования ими определяется следующим образом:

Таблица 16

Учителя об основных целях школьного образования (% от общего числа опрошенных)

Значения	%
Всестороннее развитие личности	56
Социально компетентная личность	52
Способности к дальнейшему обучению (мышление, работа с информацией)	41
Воспитание свободного, ответственного человека	25
Помочь ученику выбрать профессию	11
Подготовка к поступлению в вуз	6
Помочь добиться общественного признания, высокого социального статуса	4
Познакомить с научным миром	2

Идея всестороннего развития личности была поддержана также учениками, в меньшей степени эта тема звучит в интервью с руководителями школ. Руководители часто как основ-

ную цель определяют участие школы в процессе социализации, то есть в подготовке к взрослой жизни. «Тема дня» – развитие *социальной компетентности* личности, организационно-коммуникативных навыков. Само понимание «социальная компетентность» представлено у наших респондентов-педагогов несколькими вариантами: *социальная адаптация, как нахождение своего места в обществе*, в частности освоение профессии; *развитие способности, возможностей ученика к самореализации в обществе*, например подготовить их к процессу выбора варианта жизненного пути; *формирование у учеников умения и навыков ориентироваться в окружающей действительности*.

Следует отметить, что достаточно часто педагоги понимают социальную компетентность как фактически продолжение того же самого всестороннего развития личности, то есть как формирование опять же нормативно-ценностной части или помощь в профессиональной подготовке для дальнейшей социальной адаптации. Иначе говоря, дать ученику какой-то объем знаний, чтобы он мог затем применить их в жизни. В результате, достаточно часто педагоги впадают в противоречие, воспитывать ли им личность, которая может успешно адаптироваться в обществе (где безусловно существует ценностный кризис), например, разбогатеть за счет других, или все-таки воспитывать ученика, внушая ему «правильные» нормы и ценности *«чтобы ребёнок общаясь в социуме, находясь среди неблагоприятных условий, смог сделать выбор в лучшую сторону»*. Возникает вопрос: в лучшую – это в какую? Действительно, учителя много думают о том, как им лучше воспитывать, влиять на своих учеников, и не их вина, что в нашем российском обществе до сих пор существует ценностный кризис, который смещает все данные акценты и ставит педагога в проблемную ситуацию, чему и как учить своих воспитанников, *«чтобы он вышел в жизнь настоящим человеком, не прохиндеем»*. Иными словами, социальная компетентность рассматривается как результат деятельности учителей, а это, по сути, не так, компетентность ребенка, подростка складывается в процессе *всех повседневных практик* жизнедеятельности, а не только в ходе взаимодействия с учителями. Таким образом, влияние на развитие социальной компетентности ученика является достаточно сложным процессом, который не осуществляется только по принципу: *«мы должны показать, научить его адаптироваться в современном обществе... вести себя достойно в любой ситуации»*.

Учителя оценили возможности современной школы в достижении поставленных целей таким образом: наиболее реальной является цель «развить способности к дальнейшему обучению (мышление, умение работать с информацией и т.д.)» (средняя 0,25); менее достижимыми считаются цели: «познакомить» ученика с научным миром (0,08); способствовать всестороннему развитию личности (0,08)¹. В большей степени педагоги сомневаются в том, что школа добивается достижения таких целей как подготовка социально компетентной личности и воспитание свободного, ответственного человека (-0,03), и как самые трудно достижимые были отмечены «подготовить ученика к поступлению в вуз» (-0,18) и «помочь ученику добиться общественного признания, получить высокий социальный статус» (-0,30). Подобная картина получилась и в ходе обсуждения основных целей школьного образования в ходе фокус-групп с учителями школ района. По степени достижимости получилась следующая типология: *практически недостижимые*, например, подготовить к поступлению в вуз; *мало достижимые*, например, всестороннее развитие личности; развитие социальной компетентности; *достижимые*, например, навыки к обучению. Итак, более перспективным признается данное направление работы, и эта тема, тема обучения, развития мышления, активности самого ученика, очень часто звучит в рассуждениях, как учителей, так и руководителей.

Что мешает современной школе достигать поставленных целей? По мнению руководителей, основные препятствия можно представить следующим образом. В большей степени руководителей беспокоит подбор педагогических кадров для современной школы, то, что молодой инициативный учитель не идет работать в школу. Кадровая проблема порождает другую, в частности, недостаток взаимопонимания: учитель не может переходить на новую систему отношений как в силу значительных различий в возрасте, так и в результате занято-

¹ Средняя при max (1), min (-1)

сти. В целом важной причиной, мешающей школе осуществлять свои цели, является негативное, безразличное отношение к школе в целом, что в частности проявляется в проблемах материального обеспечения. Достаточно сложным и необходимым, по мнению учителей, является достижение взаимопонимания и взаимодействия с родителями. На уровне государства в целом мешает отсутствие единой системы ценностей, дело не только в том, что неизвестно, кого и как надо воспитывать, но и незащищенность каждого человека приводит к всеобщему безразличию друг к другу.

62% опрошенных педагогов считают воспитательную деятельность неотъемлемой частью своей профессиональной деятельности. Тем не менее, 32% опрошенных ответили «скорее да, чем нет», что видимо подтверждает тот факт, что до сих пор существует некий стереотип, сложившийся в 1990-е гг.: «мы учим, а воспитывают родители». Одна из важных причин возникновения данного стереотипа – «обίδα» на общество в целом и родителей, которые не занимаются детьми, фактически перекладывая всё на плечи школы и учителей. Эта обίδα звучит в высказываниях учителей района. Педагоги часто говорят о сложности контингента учащихся и их родителей, особенно в школах, отдаленных от центра, родители либо очень много работают, и не в состоянии уделять должное время собственным детям, либо пьют или их образ жизни характеризуется другими отклонениями.

Воспитание как часть педагогической деятельности может рассматриваться в свете различных концепций как целостный, сознательно организованный педагогический процесс формирования и образования личности в учебно-воспитательных учреждениях специально подготовленными специалистами, то есть речь идет о целенаправленной, сознательно контролируемой социализации личности. Подобный подход более свойственен социоцентристской педагогической системе, классической концепции социализации, где общество выступает как субъект, а индивид как объект. Задача общества – сделать индивида таким, каким хочет видеть его общество.

Более современный вариант понимания процесса социализации связан с антропоцентристским типом педагогической системы, когда во главу угла ставятся не только интересы общества, но не в меньшей степени и самой личности ученика. Иными словами, воспитание рассматривается как «целенаправленная, управляемая и открытая система воспитательного взаимодействия детей и взрослых, направленная на подготовку подрастающих поколений к жизни, развитие и саморазвитие человека в определенных культурных и социально-экономических условиях», то есть ученик выступает не только как объект, но и субъект собственного развития, а педагогика подчинения переходит в педагогику сотрудничества. Таким образом, процесс воспитания может рассматриваться как «целенаправленное создание условий для освоения человеком опыта культуры, перевода ее в личный опыт через организованное личное воздействие на его развитие со стороны окружающих его воспитательных институтов, социальной и природной среды, с учетом его потенциальных возможностей с целью стимулирования его саморазвития и самостоятельности»¹. Мы выходим здесь на более широкую проблему понимания воспитания в педагогике и в других социально-гуманитарных науках. Но это требует особого разговора. А здесь подчеркнем возможность нового подхода к воспитанию, связанного с развитием способности к самостоятельной деятельности, мышлению, выбору, т.е. формированием компетенций, интеграция которых и сделает возможной социальную компетентность личности.

• Учителя школ Чкаловского района, отвечая на вопросы, в большей степени поддерживали современный вариант понимания содержания воспитательной деятельности. По их мнению, воспитательная деятельность в школе – это: создание системы сотрудничества, взаимодействия детей и взрослых в рамках школы в целом – 59%; создание условий для реализации возможностей ученика в процессе обучения – 52%; целенаправленное воздействие на личность ученика в процессе обучения – 31%; развитие качеств личности в процессе внеучебной деятельности (внеклассные мероприятия) – 25%; предоставление возможности ученику выбирать свой способ действия в различных ситуациях школьной жизни – 25%.

¹ Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров Словарь по педагогике. М., 2005.

Последний выбор педагогов (каждого четвертого) может свидетельствовать об их достаточно позитивном отношении к современным методам воспитания и близости к компетентностному подходу. В любом случае, судя по ответам, педагоги признают значимость воспитательной деятельности, и не так важно, что служит основой для такого отношения, недостаток воспитательного потенциала семьи, отсутствие желания у современных детей учиться или понимание сложности взаимодействия «учитель-ученик». Тем не менее, несмотря на понимание значимости подобной деятельности, учителя не оценивают воспитательную работу в современной школе как эффективную, в среднем они больше склоняются к такой оценке как «скорее нет, чем да».

Какие качества должны стать результатом воспитательной деятельности в школе?

Таблица 17

Качества личности, которые должна воспитывать школа (% от числа опрошенных)

Значения	%
Умение делать выбор, принимать решения	52
Умение учиться, развитие образовательных навыков	52
Интерес к познавательной деятельности	36
Мобильность, умение изменяться	25
Исполнительность и дисциплинированность	23
Способность управлять собственной жизнью	18
Прагматизм, умение извлекать пользу из ситуации	17
Гибкость, умение подстраиваться под ситуацию	16
Оригинальность мышления и деятельности	15
Затрудняюсь ответить	3

Простое сравнение мнений учителей с *набором качеств личности*, необходимой современному обществу, обозначенным в основной концепции модернизации образования до 2010г., приводит к выводу об их несовпадении. Приоритеты явно поменяются местами.

От кого или от чего зависит изменение воспитательной деятельности в лучшую сторону? В данном случае учителя проявили достаточный уровень самокритичности, назвав *факторы, которые могут способствовать повышению эффективности воспитательной работы в школе*¹: профессионализм учителя (0,7); качества личности учителя (0,7); сотрудничество родителей (0,6); деятельность заместителя директора по воспитательной работе (0,4); администрация школы (0,3); состав учащихся (0,2). Иными словами, очень многое зависит от личности и профессионализма учителя. Конечно, в данном случае указывается кадровая проблема, достаточно высокий средний возраст учителей, перегруженность, занятость педагогов, что, безусловно, мешает качественному выполнению учителем своих обязанностей.

Учителя оценили *частоту возникающих конфликтов следующим образом*²: между учителями и учениками (–0,7); между учителями (– 0,9); между учителями и родителями (– 0,9); между учителями и администрацией школы (–0,8); между учителями и органами управления образованием (– 0,8). В целом, можно сказать, что конфликты между участниками образовательного процесса, по мнению учителей, происходят крайне редко. Тем не менее, у учеников данная цифра уже выше, хотя и незначительна. Ученики 10-11 класса считают, что конфликты между ними и учителями происходят с частотой (–0,5), то есть тоже редко, но все-таки чаще. На фокус-группах с участием учителей данное расхождение стало отправной точкой для рассуждения. Во-первых, учителя отметили, что очень трудно разграничить, что действительно является конфликтом, а что обычным моментом школьной жизни, во-вторых, учителя согласились, что «*цифры немножко занижены*». Следует отметить, что учителя и руководители школ в целом одинаково объясняют причины возникновения конфликта, но последние в своих оценках более критично оценивают роль учителя в данных ситуациях. С точки зрения учителя, основные причины конфликтов между учителем и учеником – это взаимное непонимание (25% опрошенных), нежелание учиться (23% опрошенных). По сути, непонимание рассматривается в рамках взаимных требований и ожиданий, а поскольку основные надежды

¹ Средневзвешенная по трехчленной шкале, от max=1 и min= (-1)

² Частота конфликтов между учителями и учениками при 2,0 (всегда) и –2,0 (никогда))

учителя связаны с успешностью обучения, у педагогов достаточно часто данные причины пересекаются. Очень часто основой для конфликта могут стать завышенные требования учителя к ученику в процессе изучения предмета, и для этого есть основания, потому что для педагога главная задача – научить, да еще и в рамках существующих требований и стандартов, и ответственность специалиста определяется именно этим. Следующая по «весу» причина – дисциплина, поведение на уроке (17% опрошенных), сюда же можно отнести такую причину, как отказ выполнять требования учителя (8%), здесь основные камни преткновения: одежда и сотовые телефоны. Еще один повод для конфликта – невыполнение домашнего задания (11%), но как один из наиболее важных в данном случае учителя назвали спор по поводу оценки, хотя в анкетном опросе это было отмечено только 6% респондентов. По мнению учителей, выход в том, что *«ребенок должен знать нормы ответа, тогда не будет никакого конфликта»*, но в то же время педагоги жалуются, что у детей часто наблюдается завышенная самооценка, и они могут не принимать предлагаемые требования. Надо отдать должное учителям, они признают, что иногда сами выглядят не лучшим образом в данных ситуациях. Современные ученики могут раздражать учителя своим независимым поведением, нежеланием подчиняться необходимым требованиям. Еще одна беда современной школы – дети, которые с детства либо страдают какими-то заболеваниями, либо психически неустойчивы, либо гиперактивны или, наоборот, заторможены. Безусловно, работать с такими детьми сложнее, и если педагог не пытается найти подход к такому ребенку, то конфликт неизбежен. Сложные дети, сложные отношения в семье, а в итоге, учителя, руководители школ оказываются перед лицом агрессии со стороны учеников и родителей.

Таким образом, руководители и учителя видят выход только в индивидуальном подходе к учащимся, и большинство педагогов (77% опрошенных) считают, что как учащийся, так и педагог меняются в процессе педагогического общения, подстраиваются, прислушиваются друг к другу. Тем не менее, так происходит не всегда. Очень часто непрофессиональное поведение объясняется и внешними причинами, той сложной ситуацией, в которой находится педагог, и которая является следствием социальной политики государства. Дело здесь не только в низкой оплате труда, но и в отношении к учителю общества в целом, что проявляется и в позиции родителей. Сами педагоги считают, что учителя в школе надо защищать, прежде всего, от невнимания государства и общества (69% от общего числа опрошенных), и в меньшей степени от агрессивности и грубости учеников (30%), и от нежелания учеников учиться (28%). Руководители в большей степени склонны осуждать учителя в ситуации конфликта с учениками. Что же касается отношений между педагогом и администрацией, то почти половина опрошенных затруднилась указать причину подобных конфликтов (45%), что может быть связано как с их действительно незначительным количеством, так и осторожностью сотрудников, решивших не писать об этом в анкете. В ходе фокус-групп учителя тоже осторожно высказывались по поводу взаимодействия с вышестоящими. Тем не менее, были указаны следующие причины: нежелание понять учителя (13%); график работы, нагрузка (9%); завышенные требования сторон (8%); невыполнение обязанностей (8%); стиль общения администрации (7%), давление администрации (5%).

Сами руководители основной проблемой считают противоречие между «огромной» работой педагога, и «недостойным» материальным вознаграждением. При этом и учителя, и руководители говорили о большом количестве бумаг, которые должен оформлять учитель. Трудно согласиться с педагогами, когда они начинают отрицать необходимость написания рабочей программы, планирование и анализ своей деятельности – одно из важных направлений их работы. Но при учете общей сверхзагруженности, неудовлетворенности зарплатой целесообразность написания научно-тематического планирования в нескольких экземплярах при отсутствии компьютерной техники выглядит сомнительной. Соответственно, руководители в этих условиях пытаются различными способами убедить, заставить сотрудников выполнять существующие предписания, что, конечно, может приводить к конфликтам.

Сложная ситуация взаимодействия учеников и учителей неизбежно требует *более активного участия родителей в процессе образования собственных детей*. И учителя, и руководи-

тели достаточно единодушно признали: родители не прислушиваются к мнению специалистов, не хотят согласовывать свои действия с действиями учителей. Основная причина – непонимание (33%). Также были указаны: равнодушие родителей (13%); негативное отношение родителей (12%); проблемы ребенка (10%). Непонимание, по мнению учителей и руководителей, связано с тем, что учителя и родители смотрят на ученика с разных сторон. Для учителей позиция родителей очень часто объясняет всё: успехи и неудачи школьника напрямую зависят от того, насколько одинаково родители и педагоги понимают цели воспитательной деятельности, насколько действия родителей и учителей согласованы.

Характерно отношение учителей к выявленному различию в оценке средств педагогического воздействия в ситуации конфликта между тем, что сказали они сами и ученики.

Таблица 18

Средства педагогического воздействия, часто используемые педагогами (% от числа опрошенных)

Значения	Ученики 10-11 классов	Учителя	
		Почти всегда	Часто
1. Спокойное объяснение	38	45	42
2. Пример из собственного опыта	43	4	30
3. Повышение тона, крик	46	2	16
4. Удаление детей с уроков	25	1	4
5. Рукоприкладство	3	1	1
6. Терпение, сдержанность	20	43	40
7. Объективность в оценке ситуации, ее анализ	14	35	44
8. Оскорбление родителей в присутствии детей	3	2	1
9. Вызов родителей в школу	19	12	36
10. Вызов к директору, завучу	6	2	12
11. Оказание давления на учеников с помощью оценок	31	0,5	5
12. Личные угрозы в адрес учащегося	3	0,5	3
13. Оскорбление учеников, унижение достоинства	16	0,5	1

Расхождения в указании применяемых средств воздействия в ситуации конфликта между учителями и школьниками достаточно значительны. Педагоги ответили «правильно» по данному вопросу, в ходе фокус-групп они в целом согласились, что оценка детей более адекватная, особенно в том, что касается повышения тона, крика. Ученики определили такое поведение учителей как проявление бессилия, сами педагоги чаще опять же ссылаются на семью, дети не слышат спокойное объяснение, потому что не привыкли. Ссылки на общекультурные проблемы вполне понятны, только бессмысленны, потому что изменить ситуацию быстро и кардинально не получится, и педагоги это хорошо знают, поэтому важно определить те средства, которые могут помочь решать данные проблемы. У них есть отработанные варианты привлечения других участников образовательного процесса для решения этих проблем.

Один из самых «болезненных» вопросов для учителей – кто помогает им в их работе? Достаточно высокая доля респондентов отметили, что практически никто не помогает (19% от общего числа опрошенных), самую весомую помощь могут оказать коллеги – 47%, на втором месте идет администрация школы (38%) и классный руководитель (36%). Могут помочь ученики (21%) и родители (17%). Представители органов образования и представители педагогических вузов и колледжей были отмечены очень незначительным количеством учителей (2% по каждой альтернативе)¹. Во всем, что касается оценки деятельности органов управления образованием, учителя дают средние оценки. Оценивается большинством опрошенных учителей как средняя также степень позитивного взаимодействия (педагог – родитель – администрация). Чуть выше оценили степень позитивного взаимодействия по таким вопросам, как реализация учебного плана и развитие личности ученика (0,1 при максимальном значении 1,0 и минимальном –1,0), чуть ниже (0) – самореализация учащихся, формирование нравственных ценностей, предотвращение девиантного поведения, еще ниже – проти-

¹ P.S. Как не позавидовать американской школе, где вузовский профессор в течение 5 лет наблюдает за своим студентом-выпускником, если он пошел работать в сферу образования.

востояние аполитичности, развитие критического мышления учащихся. В случае конфликта с учащимися, основная надежда на помощь классного руководителя, затем директора или завуча. К сожалению, только 18% обратятся к родителям, что опять же говорит о том, что помощь семья оказывает не часто. Если ситуация противоположная, учителю, конечно, работать намного легче. В конфликте с другими учителями – это также директор или коллеги по работе. Если возникает конфликт с родителями, то в первую очередь учителя надеются на помощь администрации школы, хотя не уверены в том, что директор или его заместитель встанут именно на сторону учителя. И только в случае конфликта с администрацией педагоги обратятся в органы управления образованием.

Судя по ответам, учителя знакомы со многими нормативными документами, определяющими права и обязанности учителя. Тем не менее, тема незащищенности учителя постоянно звучала и в ходе обсуждения на фокус-группах, и иногда в интервью руководителей.

Таблица 19

Знание и использование педагогами основных нормативных документов системы образования в своей работе (в % от числа опрошенных)

Название документов	Знаю хорошо, использую	Использую отчасти	Знаю, что есть, но не использую	Не знаю
Закон об образовании РФ	35	46	14	2
Закон об образовании Свердловской области	29	37	28	3
Устав школы	58	31	7	2
Приказы органов управления	35	44	11	3
Декларация прав ребенка	52	37	7	2
Всеобщая декларация прав человека	32	39	20	4
Нормы гражданского права	27	45	19	5
Нормы трудового права	25	45	20	4
Нормы образовательного права	30	44	16	4
Отчетные материалы Вашего ОУ	32	37	20	6
Методические материалы о воспитательной работе	41	42	7	3

Ощущение бесправия, подкрепляемое, в частности и материальной оценкой собственного труда, – достаточно часто встречающееся настроение учителя. Несмотря на такую сложную ситуацию, учителя, администрация школ занимаются поиском путей и способов изменения существующих отношений между участниками образовательного процесса. Хорошо понимая, что дети уже никогда не станут такими, как были раньше, педагоги и администрация стараются развивать активные формы обучения, насколько это возможно,

В целом можно отметить, что школьная жизнь в большей степени развивает способность к диалогу между сверстниками, нежели учителями и учениками. Проблему «Развивает ли школьная жизнь способность к диалогу между учителем и учеником?» ученики оценили¹ на 0,3; учителей – на 0,4; оценки сходной проблемы «развивает ли школьная жизнь способность к диалогу между учениками?», соответственно, 0,7 и 0,6.

При этом в большей степени способность к диалогу между учителем и учеником развивается у учителей (71%), видимо, в силу профессиональной необходимости, и в меньшей степени со стороны ученика (45%), потому что он может участвовать в таких отношениях достаточно формально. Спорной оказалась и оценка неформальных контактов между учителями и учениками. По мнению учеников, такие контакты происходят значительно реже, нежели утверждают учителя. Рано или поздно, на каком-то этапе обучения, школьники уже сознательно отказываются от таких контактов, привыкнув к четкой дистанции и формальным, «холодным» взаимоотношениям с педагогами.

Таблица 20

**Частота неформальных контактов между учениками и учителями
(при разбросе от 1,0 /постоянно/ и –1,0 /очень редко/)**

Неформальные контакты	Мнение учителей	Мнение учеников
Во время учебных занятий	0	-0,2

¹ Средняя взвешенная при 1(да) и –1 (нет).

На переменах	0,4	-0,2
Во время школьных мероприятий	0,5	0

Различия в оценке частоты подобных контактов учителя связывают, прежде всего, с разным пониманием того, что является неформальным общением. Тем не менее, и школьники, и сами учителя считают, что такие контакты нужны, и рассматривают их как важную перспективу работы с современными детьми. Сегодня это важно и потому, что дети очень разные, для некоторых крайне трудно осваивать программу, неформальный контакт – это способ поддержать ученика, сделать его более успешным. С помощью таких контактов дети лучше узнают учителя, начинают воспринимать его как личность, не только носителя определенного статуса, что позволяет более эффективно организовать взаимодействие. К сожалению, таких контактов недостаточно, в ходе обсуждения на фокус-группах учителя вспоминали, как раньше было проще ходить с детьми в музеи и театры, в походы, потому что не возникало проблем с материальными средствами, сейчас не каждый родитель может позволить выделить деньги на такие мероприятия. По мнению педагогов, во время каникул, городские власти г. Екатеринбурга могли бы организовать бесплатные посещения для школьников. Также возникают и проблемы с проездом школьников до места экскурсии, поскольку существуют ограничения при провозе детей и уехать достаточно сложно. Сама организация учебного процесса не располагает к подобному общению. Учителя могут опасаться, что такое общение приведет к дезорганизации, нарушению учебного процесса.

Еще одна весомая причина, ограничивающая подобное общение, – загруженность учителя. Педагоги мечтают о том, что рано или поздно условия их деятельности изменятся к лучшему, и они смогут не только больше уделять внимания неформальным контактам с учениками, но и более эффективно готовиться к занятиям.

Для успешной организации образовательного процесса в современной школе необходимо активное участие родителей в жизни школы. Учителя представляют подобную активность родителей следующим образом. В первую очередь в качестве самых важных, учителя отметили те альтернативы, которые напрямую облегчают и способствуют их профессиональной деятельности. Только 18% педагогов считают, что родитель может выбирать учителя для своего ребенка, хотя законом об образовании это разрешено. Иными словами, активность родителей предполагается педагогами, прежде всего, в определенных ими рамках и в большей степени под их контролем. В целом, несмотря на справедливые во многом упреки учителей по поводу безразличия родителей к школьной жизни их детей, следует отметить *пренебрежительное* отношение к самим родителям. Для учителей родители и дети на одно лицо, такие же неорганизованные, безответственные, не хотят проверять домашнее задание у своих детей, не посещают школу и т.д. В ходе фокус-групп звучали подобные обращения: «мамаша» и «папаша». В данном случае речь идет не о том, кто прав или виноват в данной ситуации, а о том, что такие обращения не могут расцениваться положительно с точки зрения профессионализма учителей.

Таблица 21

Способы участия родителей в образовательном процессе своих детей (в % от числа опрошенных учителей)

Что могут родители	Да	Отчасти	Нет
Развивать у своих детей нужные качества: ответственность, исполнительность, уважение к старшим	98	1	0
Способствовать развитию у них познавательного интереса	88	9	0
Объяснить необходимость образования для успешной жизни в современном обществе	84	12	0,3
Контролировать выполнение домашних заданий	66	30	1
Сформировать необходимые базовые навыки: интерес к чтению, умение рассуждать, выражать свои мысли и т.д.	60	36	2
Выбирать тип учебного заведения	48	45	4
Контролировать качество обучения	47	39	10
Выбирать образовательную программу	27	54	15
Выбирать (или отказываться) от учителя	18	51	28

Основная проблема – как организовать плодотворное сотрудничество с родителями, а не выяснять отношения с ними, что происходит, судя по высказываниям учителей, достаточно часто. Большинство учителей (3/4 от всех опрошенных) считают, что школа может помочь родителям в воспитании их собственных детей следующими способами: учитель и родитель должны сотрудничать, определять совместную программу воспитательных действий – 64%; проводить занятия по педагогике, психологии с приглашенными специалистами – 34%; чаще информировать родителей об успехах или неудачах их детей в образовательной деятельности – 27%; проводить тематические родительские собрания – 27%; чаще вызывать родителей неуспевающих учеников в школу – 6%.

В ходе обсуждения на фокус-группах педагоги рассказывали о способах, с помощью которых они привлекают, организуют родителей для совместной работы, например, родительские собрания в форме групповых обсуждений заданной темы. Информация об успехах ребенка помещается на специальных стендах, например, о победах на олимпиадах, вклеиваются в дневник благодарности родителям. Учителя говорят о необходимости таких встреч, где бы присутствовали все: и родители, и ученики, о проведении открытых уроков, совместных внеклассных мероприятий, выездов вместе с родителями, чтобы они в неформальной обстановке увидели своего ребенка, как он общается со сверстниками.

Руководители отмечают, что *«сейчас с родителями нужно себя вести как с соучастниками учебного процесса»*. Участие родителей в аттестации учащихся – это уже практически равноправное сотрудничество. Вместо родительских собраний, и, соответственно лекции, учителя, предлагается проводить «круглый стол». Таким образом, даже в этой сложной ситуации существуют возможности и пути оптимизации взаимодействия отношений различных участников образовательного процесса. Например, обучать современных независимых учеников, используя интерактивные способы обучения, с родителями выстраивать совместное сотрудничество на основе взаимного уважения, насколько это возможно. Очень часто препятствием для организации такого взаимодействия является не только сложная ситуация в обществе в целом, а педагогическая мифология, то есть устойчивые представления и стереотипы по поводу своей деятельности.

Слюсарянский М.А., д.ф.н., проф.

Пермский государственный технический университет

Социологическое образование в техническом вузе: проблемы и перспективы.

Система образования, как любой социальный институт, в своем развитии отражает проблемы всего общества в целом. Экономические, политические и социальные преобразования в России предъявляют к системе образования, процесс реформирования которой происходит очень сложно и противоречиво, новые требования. Современная система образования должна формировать у индивидов не только способность ориентироваться в сложном социальном мире, но и умение реализовать свой творческий потенциал. Международный опыт свидетельствует, что именно теоретическое научное знание и общественный институт образования являются решающими факторами успешного развития современного общества.

В последние годы молодое поколение России переосмысливает свое отношение к образованию. В иерархии ценностей молодых людей образование переместилось на приоритетные уровни, что подтверждает ряд всероссийских и региональных социологических исследований. В данном контексте особое внимание следует уделять социогуманитарной подготовке специалистов, поскольку образование в современных условиях выступает как самостоятельная ценность для индивидов, а не просто как средство для достижения чего-либо. Поэтому социогуманитарная подготовка в вузах должна рассматриваться не только как проблема нового образования, но и как проблема сохранения и развития всего общества и повышения ценности человека в нем. Наивысший эффект социологического образования возможен лишь при системном подходе к нему в рамках общей концепции гуманитаризации образования, которая предполагает, что подготовка специалистов любого профиля должна включать ком-

плекс дисциплин, которые в своей совокупности обеспечивают мировоззренческую направленность специальной подготовки.

Начавшийся в 1990-е гг. новый этап институционализации социологического образования в России имеет свои особенности в зависимости от профиля вуза. Социологическое образование в вузах, готовящих специалистов социологов, отличается особой степенью интенсивности. На социологических факультетах и отделениях внедряются государственные образовательные стандарты по двум образовательным моделям профессиональной подготовки социологов: «специалист», «бакалавр-магистр». В последние годы в вузах издано большое количество социологической литературы: учебники, учебные пособия, программы курсов и спецкурсов, монографии. Как правило, в этих вузах преподавание общего курса социологии успешно осуществляется и на других факультетах. Социологическое образование в технических вузах отличается недостаточным уровнем интенсивности, напрямую зависит от мнения руководства вузов и наличия свободных часов в учебном плане. Между тем, социологическая составляющая технического образования позволяет, например, решить такую проблему, как разрыв между высоким технологическим уровнем подготовки инженера и реальной потребностью в мобильном специалисте, способном адаптироваться к социокультурным требованиям российского общества. В этих условиях представляется необходимым значительно укрепить статус социологии как научной и учебной дисциплины, ввести ее в федеральный компонент учебных планов подготовки специалиста несоциологического профиля. Речь идет о тех отраслевых направлениях социологии, которые напрямую связаны с будущей профессиональной деятельностью выпускников технических, экономических и других вузов – инженерная социология, социология труда, социология организаций, социология конфликта, социология планирования и прогнозирования и т.п. Только незначительная часть этих вузов по-настоящему использует возможности социологического образования, связанные с объяснением реальности, ориентацией выпускников в информационном поле, рациональным решением управленческих задач.

В настоящее время процесс институционализации социологического образования в России, создание единой системы социологического образования в высшей школе позволит преодолеть социологическую неграмотность населения, оказывающую негативное воздействие на процесс реформирования российского общества. Социологическое образование в силу своей специфики направлено не только на изучение конкретного общества с его нормами и ценностями, но и на формирование нового ценностного подхода к жизни вообще, учитывая плюрализм взглядов на мир и его переустройство. Оно помогает понимать и уважать ценности культуры в ее многообразии, а следовательно формировать системное мышление, позволяющее вести диалог национальных систем образования на равных.

В этой связи повышается актуальность формирования социологической культуры студентов технических вузов. Постановка проблемы связана с созданием новой социальной реальности и одновременным возрастанием роли социальных наук в ее познании. К концу XX в. в обществе созрела уверенность в том, что будущие специалисты должны быть и социально компетентными людьми. Среди наук, призванных дать нашему современнику глубокое рационалистическое понимание общественной жизни, социология имеет определяющее значение. Она – единственная наука, способная увидеть общество в целом, понять его устройство и механизм функционирования. Будучи наукой интегративной, социология помогает человеку выработать *социологическое видение мира* – системное понимание социальных отношений, интересов, целей.

Преподавание социологии в вузе как учебной дисциплины ставит перед преподавателями множество проблем. Среди них на первый план выступает раскрытие специфики данной науки и ее социальных функций. От степени решения этой проблемы во многом зависит логика учебного курса, полнота и конкретность освещения тем, способы и методы изложения и усвоения материала. В последние годы удалось сделать многое для превращения социологии в равноценную по сравнению с другими предметами учебную дисциплину. В настоящее время заканчивается *экстенсивный этап* в ее развитии. Он характеризуется постоянным

расширением отечественного и зарубежного наследия, включение в него все новых тем и проблем, выходом многочисленных и разнообразных курсов лекций, учебников и учебных пособий. Это движение вширь будут продолжаться и впредь, что вполне естественно. Вместе с тем сейчас все острее ощущается потребность в *интенсивном развитии социологии как учебной дисциплины*, без чего, по нашему мнению, она не может занимать достойное место в системе социогуманитарной подготовки студентов, выполнять свои гносеологические, методологические и социальные функции.

Представляется, что основными направлениями дальнейшего, преимущественно интенсивного развития социологии как вузовской дисциплины, являются следующие:

Во-первых, преодоление отставания учебных курсов от современного состояния науки, включая как отечественные, так и зарубежные ее достижения.

Во-вторых, более глубокое последовательное раскрытие специфики социологии при выяснении и очерчивании ее предмета, изложении содержания, характеристике структуры и функций. Многие авторы сходятся на том, что в качестве предмета социологии выступает сфера социального, социальная жизнь. Их специфику можно понять, если признать в качестве их «ядра» сознательную, целесообразную деятельность людей, развивающуюся в онто- и филогенезе и определяющую собой, в конечном счете, содержание и характер общностей, социальных институтов и организаций. Не случайно в современных социологических исследованиях проявляется ориентация на увеличение удельного веса проблематики, включающей в себя процессы изменений, динамики общества, различных форм девиаций и инноваций, в возникновении принципиально новых подходов к пониманию социальной реальности.

В-третьих, преодоление эклектизма, разработка и преподавание социологии как логической системы знаний, направленной на формирование социологического мышления студентов. Представление социологии как системы знания – необходимое и важное условие выполнения ею своих функций органического взаимодействия с другими отраслями научного знания.

В-четвертых, ориентация на сближение и синтез различных направлений в социологии: реализма и номинализма, структурных и интерпретативных, объективистских и субъективистских и т.п.

В-пятых, направленность учебных курсов по социологии на конкретное раскрытие структуры и динамики российского общества, на критическое осмысление происходящих в нем трансформаций из одного качественного состояния в другое. Без сопряжения социологии с действительностью не может быть длительного и устойчивого интереса к ней студентов как впрочем и стимулов со стороны преподавателей в совершенствовании ее преподавания.

Помимо общеразвивающей функции («добавка» студентам эрудиции, систематической терминологии, суммы основных понятий, приобщенности к великим именам или звучным теориям) курс социологии может выполнять функцию актуализации и определенной систематизации жизненно важных представлений, которые остаются, как правило, втуне, если они не проговорены, не обсуждены, не поставлены в сравнительные контексты. Социология имеет достаточно серьезные инструменты, чтобы превращать изучение всего лишь «проходной» учебной дисциплины в развивающее «социализирующее» обучение, в частности, позволяющее студенту увидеть и осмыслить функции и возможности высшего образования в актуальной ситуации российского общества, правильно оценить возможные перспективы для себя лично. Эти инструменты социологии – в умении находить, формировать и задавать вопросы, оперативно анализировать их и затем вновь обращаться к диалогу со студентами с использованием живого материала, рожденного именно в этой учебной аудитории.

Наше социологическое сообщество должно прояснить для самого себя, какие задачи оно может решать в рамках этой перспективы – или это будет «проходной» общий предмет, или эта возможность определенного продвижения в самопознании самих студентов и окружающего их общества. Представляется, что можно и нужно воспользоваться открывающейся перспективой и определенным образом, трансформировать цель и задачи социологического образования. При определении содержания общего курса «социология» важно помнить, что

студент – это прежде всего человек, которого волнует не только будущая работа, но и семья, здоровье, материальные проблемы, поиски идеалов и своего жизненного пути, национальные и политические вопросы и многое другое. Это многообразие интересов говорит о том, что кроме профилирования, пожалуй, более важным является «очеловечивание» социологии, приближение ее тематики к интересам и потребностям молодых людей. В этой связи интересна мысль американского социолога Р. Миллса, которая приводится во многих западных учебниках по социологии. Согласно ей задача социологии видится в том, чтобы провести человека по мосту от личных проблем к мировым и обратно.

Решение этой задачи требует постановки на первый план темы «Личность». Далее логично возникают темы «Культура» и «Социализация» как процесс усвоения культурных норм. Затем требуется раскрыть проблемы «Образования», «Семьи» и «Труда» как важнейших проводников социализации. Затем возникает необходимость в объяснении вопросов социальной структуры, национальных отношений, управления обществом и завершается курса вопросами развития общества и мира как социальных систем с их реформами, кризисами.

Итак, здесь мы в предельно кратком виде показали возможную логику курса социологии как один из вариантов изложения студентам их личных проблем через групповые, отраслевые и системные. Естественно, что такой подход к построению курса «от частного к общему» не универсален. Возможны другие варианты, необходимы и конкретные курсы по выбору. В конечном итоге эффектом должно быть повышение уровня социологической культуры специалистов, без чего невозможна нормальная жизнь общества. Осознание практической ценности социологии связано с тем, что она может подорвать многие стереотипы социально-экономических отношений и социально-культурных норм, получивших прочность предрасудка. Должно придти новое понимание социальной справедливости, новые представления о роли государства и предприятия в социальной защите человека. Проявятся старые и обнаружатся новые конфликты интересов, что будет стимулировать научный и экспериментальный поиск форм их разрешения. При этом существенные изменения происходят в системе образования, которая представляет компонент культуры и механизм ее наследования и трансляции. Образование вписано в культуру, однако его институты и принципы достаточно консервативны, они не реагируют непосредственно на сущностные сдвиги, происходящие в культуре под воздействием мировой ситуации и кризисного положения России, научно-технического процесса и глобальных проблем, возрастанием роли антропогенного фактора.

Цель образования состоит в усовершенствовании человека через вхождение его в инновационную ценностную систему, активное приобщение к информационной культуре. Это означает, что необходимо выработать механизмы опережающего обучения, принципы его непрерывности и самостоятельности. В реализации этих принципов значительную роль в техническом университете играют гуманитарные науки в целом, поскольку формируют современный стиль мышления, культуру восприятия мира, и социология, в частности, поскольку и она максимально приближена к человеку и ориентирована на выработку основных принципов его социальной деятельности. В техническом университете в процессе подготовки инженера средства образования, которые надо рассматривать как деятельностное овладение культурой, заключаются в противоречии между гуманитаризацией и технократической тенденцией, между фундаментализацией и профессионализацией. Гуманитаризация и фундаментализация – два звена, необходимых для преодоления односторонности специализации, ее узкого, нередко «деляческого» горизонта.

Курс социологии читается в Пермской государственном техническом университете в объеме 68 аудиторных часов: лекции – 34 часа, семинары – 34 часа для студентов всех специальностей и направлений. Образовательная программа по социологии реализуется через аудиторную и внеаудиторную формы работы, которые включают: лекции, семинарские и практические занятия, самостоятельную работу.

В рамках отмеченного выше подхода на кафедре социологии и политологии разработана структура лекционного курса, семинарских и практических занятий. Курс лекций по социологии для инженерных специальностей включает в себя базовую, нормативную основу в

пределах 24-26 часов, где обозначены исходные методологические, понятийные, познавательные подходы социологического анализа общества как системы. Это сочетается со спецкурсами в соответствии с интересами студентов, такими, как «Социология труда», «Социология организаций и менеджмента», «Социальные функции инженерного труда», «Экономическая социология» и ряд других. Для студентов уже с первых занятий доводится именно практическая значимость этого курса, так как «технари» тонко чувствуют практическую выгоду от того или иного предмета: может ли он пригодиться в будущей профессии и какую пользу принесет. Практическая ценность не сводится к умению подготовить и провести социологическое исследование, хотя именно это вначале является очевидным. Изучаемая в курсе социологии социальная жизнь общества – область социальных отношений между более или менее широкими общностями людей и самими людьми, выступающими в качестве представителей этих общностей. В центре социальной жизни находятся действия и взаимодействия людей и их объединений, и социология в этой связи выступает прежде всего как наука о поведении людей в среде себе подобных. Студенты, как будущие специалисты не только потом, а уже сейчас оказываются в гуще событий социальной жизни, следовательно должны понимать и анализировать социальное поведение, как отдельных людей, так и социальных общностей.

Возрастание практической, прагматической функции социологии обусловлено динамичными изменениями социально-экономической ситуации, размыванием прежних ценностных ориентаций, внедрением рыночных отношений, которые приводят к новым моделям поведения. В этой связи особую актуальность приобретает: развитие адаптационных способностей студентов к новым социально-экономическим условиям; повышение конкурентоспособности на рынке труда; умение работать в группе, вступать в деловые контакты.

Структура семинарских и практических занятий также открывает возможность для студентов как бы «двухслойного» формирования их духовного потенциала: ориентации на ценность знаний, необходимости методологии и овладения социологическими методами исследования противоречий социальной действительности; способности осознания социальной значимости принятых студентами знаний, которые в снятом виде должны присутствовать в профессиональной, социальной деятельности выпускника.

Для решения поставленных задач кафедра стремится комплексно использовать арсенал новых образовательных технологий таких как индивидуализация самостоятельной работы студентов, позволяющих обогатить традиционные формы преподавания социологии. Это отвечает познавательным потребностям студентов технического вуза, имеющим ряд социально-психологических особенностей, таких как рационально-избирательное усвоение информации, склонность к четкости и систематизации знаний, к графическому оформлению их в виде схем, диаграмм, графиков, профессиональная ориентированность на самостоятельное решение поставленных проблем.

Одной из форм активизации учебной деятельности студентов в последние годы на кафедре является работа с тестами. Тесты при этом выполняют также мотивационную и контрольную функцию. В первом случае их применение позволяет поставить студентов в ситуацию, где они должны ощущать недостаток знаний, что соответственно стимулирует их приобретение. Стимулирующую роль играет и нестандартная для гуманитарных предметов учебная деятельность, ведь знания надо не просто воспроизвести, но и применить практически. В аспекте контрольной функции это создает у студентов ощущение большей объективности оценки их знаний, что особенно важно в обстановке зачета или экзамена. Просматривается удобство использования тестов в условиях рейтинговой системы оценки. Варьируя трудность заданий, преподаватель может оценить их в баллах. Очевидны и возможности индивидуализации. Составной частью решения задач социологического образования являются элективные курсы, которые слушаются студентами по выбору. На кафедре подготовлены и предложены в этом цикле до 10 курсов лекций. Их тематика разнообразна и включает в себя «Социально-психологические проблемы личности», «Инженерная психология», «Деловое общение» и ряд других, которые активно выбираются студентами разных специальностей.

Таким образом, социологическое образование для инженерных специальностей следует таким основополагающим принципам университетского образования, как фундаментальность, междисциплинарность, интеллектуализация, профессионализм.

Сокурская Л.Г., д.с.н., проф., Кислова О.Н., к.с.н., доц.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина (Харьков, Украина)

Ценностная дифференциация как фактор статусных притязаний студенчества: когнитивная визуализация данных в исследовании

Концепция факторной обусловленности формирования социальной субъектности будущих специалистов в условиях постсоветского общества является методологической основой синтеза макро- и микросоциологического анализа ценностной динамики студенчества на социальном, групповом и личностном уровнях. Кардинальные изменения на постсоветском и в целом на посткоммунистическом пространстве представляют собой процесс социокультурной трансформации как качественного преобразования социальной и культурной систем общества. Главным источником и одновременно показателем этого процесса является динамика ценностей и ценностных ориентаций различных социальных групп, в т.ч. студенчества. Ценностные изменения выступают важнейшим фактором формирования субъектных характеристик различных элементов социального. Социальная субъектность проявляется в разных формах («диспозиционная субъектность» и «актуализированная субъектность»), на разных уровнях, имеет разнообразных носителей, одним из которых выступает студенческая молодежь. Её субкультурные особенности, повседневные практики и стиль жизни позволяют говорить о ней как о социокультурной общности. Анализ поколенческих различий ценностных ориентаций и субъектных характеристик украинских студентов 1970–2000-х гг. на основе концепции формативных лет (Р. Инглехарт) позволяют выделить 5 поколений украинских студентов: поколения «оттепели», «застоя», «перестройки», «первое и второе поколения независимости».

Анализ результатов количественного и качественного исследования подтверждает гипотезу разновекторности «модернизации» и «постмодернизации» ценностного сознания студенчества. «Модернизация» ценностных ориентаций украинских студентов происходит по оси «индивидуализм-коммунализм», «постмодернизация» – по оси «прагматизм-идеализм». Основные объективные факторы «постмодернизации» ценностных предпочтений личности: материальная обеспеченность, высокоурбанизированный образ жизни до поступления в вуз, экономический, культурный, образовательный и социальный капитал родительской семьи.

Анализ качественной информации (получена с помощью биографического метода и фокусированных групповых интервью) позволила разработать мини-теорию «ценностного поля личности», раскрывающую особенности функционирования на уровне индивидуального сознания неупорядоченной ценностной структуры, характеризующейся альтернативностью, энтропией, несогласованностью, противоречивостью, одновременным присутствием различных типов аксиофеноменов. Ценностная амбивалентность при отсутствии внутриличностного конфликта и психологического дискомфорта выступает мощным фактором формирования субъектного потенциала личности. Базовая личность трансформирующегося общества – инновационно-амбивалентный тип личности, становление которого, в том числе, происходит в студенческой среде. Использование ценностно-субъектного подхода к анализу трансформационных процессов в Украине помогает определить пути и механизмы преодоления бессубъектности постсоветского пространства, роли высшей школы в решении этой проблемы.

В ценностном дискурсе современной социологии особое место занимает проблематика, связанная с анализом ценностного сознания молодежи, в том числе студенческой. Актуальность обращения к этой проблеме обусловлена социальной необходимостью исследования основных характеристик, прежде всего, ценностного мира, той части посткоммунистических обществ, которая в будущем претендует на высокие статусные позиции. Исследования, про-

веденные нами в 2002-2007 гг.¹, свидетельствуют о развитии тенденции модернизации и постмодернизации ценностного сознания современного студенчества. Изучая ценностную дифференциацию студенческой молодежи, мы использовали различные методы интеллектуального анализа данных (ИАД)²: кластерный анализ, многомерное шкалирование, метод построения дерева классификации и различные методы визуализации данных³. Как показал кластерный анализ, в ценностных ориентациях студенчества присутствуют как традиционалистские, так и модернистские и постмодернистские ценности. Содержание ценностных ориентаций студентов семи кластеров, полученных в ходе исследования 2005-2007 г.г., свидетельствуют о возрастании (по сравнению с 2002г.), ориентаций на достижительские ценности, а также ценности самореализации и качества жизни, которые прежде всего презентуют постмодернистские ценности. При этом даже в ценностном дискурсе традиционалистских кластеров присутствуют ориентации на достижения и самоактуализацию.

Различие ценностных дискурсов студентов, принадлежащих к различным кластерам, особенно наглядно демонстрирует такой визуальный метод ИАД, как пиктографик «звезды».

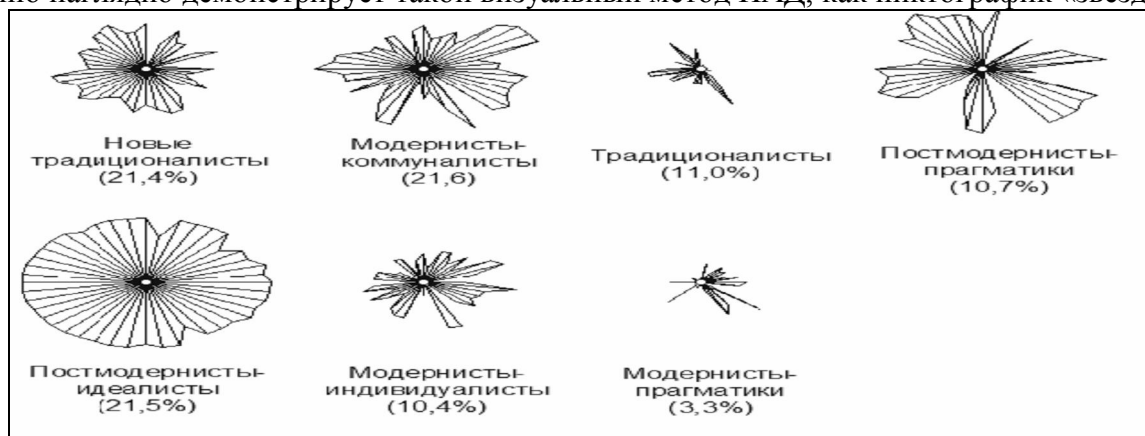


Рис. 1. Пиктографик «звезды», представляющий различия ценностных ориентаций представителей 7-ми кластеров

Кластерный анализ подтвердил нашу гипотезу о влиянии модернизации и особенно постмодернизации ценностного сознания студенчества на его социально-статусные притязания. Так, представители постмодернистских кластеров отличаются стремлением достигнуть наивысших ступеней социальной иерархии: на 8 и 9 позицию социальной лестницы претендуют,

¹ Речь идет о международных исследованиях: «Высшая школа как субъект социокультурной трансформации», проведенном в 2002-2004 гг. (по репрезентативной выборке было опрошено 1972 студента 19 вузов Украины и 981 студент 17 вузов Белоруссии), и «Высшая образование как фактор социоструктурных изменений: сравнительный анализ посткоммунистических стран» (2005-2007 г.г.) (по репрезентативной выборке опрошено более 3057 студентов 31 вуза Украины, 780 студентов 13 вузов Белоруссии. Кроме того было опрошено 587 студентов 8 вузов России).

² Под интеллектуальным анализом основатели данного подхода предлагают понимать процесс обнаружения в «сырых» данных ранее неизвестных, нетривиальных и практически полезных знаний, доступных интерпретации, необходимых для принятия решений в различных сферах человеческой деятельности (Fayyad U.M., Piattetsky-Shapiro G., Smyth P. From Data Mining to Knowledge Discovery in Databases // AI Magazine 17(3): 37-54, 1996). Следует отметить, что в литературе термины «knowledge discovery in databases» (KDD) и «интеллектуальный анализ данных» (ИАД) часто употребляют как синонимические.

³ См.: Сокурянская Л.Г., Кислова О.Н. Ценностная дифференциация украинского студенчества: кластерный анализ // Методологія, теорія та методи соціологічного аналізу сучасного суспільства. Збірник наукових праць. Харків, 2003. С. 534-539; 3. Кислова О.Н., Сокурянская Л.Г. Возможности и перспективы методологии интеллектуального анализа данных в исследовании ценностных ориентаций студенчества // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія та практика». 2006. № 723. С. 257-263; Сокурянская Л.Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода. Харьков, 2006; Сокурянская Л.Г. Концепция молодёжной идентичности в социологической перспективе или возможна ли молодёжь как социальная группа // Вестник Харьковского национального университета имени В.Н.Каразіна. «Соціологіческие исследования современного общества: методологія, теорія, методи». 2006. №752. С.44-51.

соответственно, 25% и 41% среди «постмодернистов-прагматиков»; 29% и 33% среди «постмодернистов-идеалистов». Для сравнения: среди «новых традиционалистов» соответствующих позиций хотели бы достигнуть 26% и 25%. Таким образом, осуществленный нами анализ подтвердил гипотезу о развитии тенденции модернизации и постмодернизации ценностного сознания будущих специалистов, что находит свое отражение в аксиодискурсе студенчества, в частности, в его стремлении к свободе, самореализации, качестве жизни, а также в экономической активности и социально-статусных притязаниях.

Тесленко И.В., к.с.н., доц.

УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

Профессиональное образование в сфере сервиса и туризма: социологический взгляд

Последние десятилетия в нашей стране произошли весьма серьезные перемены, связанные с формированием рыночной экономики, затронувшей все сферы жизнедеятельности человека. С точки зрения работодателя, одним из направлений менеджмента в современной фирме является работа с персоналом компании. В условиях экономического кризиса укомплектованность высокопрофессиональными специалистами необходима для повышения устойчивости, конкурентоспособности предприятия.

Анализ российской прессы за 2006-осень 2008 гг. показывает: в публично озвученных требованиях к будущему специалисту представленных на российском рынке руководителей компаний сегодня практически нет единого подхода к пониманию одной из наиболее важных позиций этих требований – высокого профессионализма. Так, с одной стороны, работодатели желают видеть в своих работниках профессионалов-специалистов, овладевших профессиональными умениями и навыками, необходимыми для успешной профессиональной деятельности. Но с другой стороны, зачастую на первый план выходят личностные характеристики будущего работника компании: мобильного, способного успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях и, самое главное, соответствующего требованиям организационной культуры данной компании.

Стремительное развитие практически всех аспектов, связанных с трудовой деятельностью, вынуждают персонал не только изначально получать качественное образование, но и постоянно поддерживать высокий профессиональный уровень, стремиться к совершенствованию и профессиональному росту. В рамках данных требований специалист компании, в каком бы отделе он не работал, во-первых, должен быть не просто менеджером или инженером общей квалификации, но и *специалистом широкого профиля*, во-вторых, быть просто универсалом сегодня мало, все более важной становится *специализация* и соответствующая подготовка, постоянное повышение квалификации.

Выявление специфики подготовки кадров для сферы сервиса и туризма невозможно без анализа особенностей профессиональной культуры работников этой сферы. Термин «*профессиональная культура*» сегодня является междисциплинарным, изучаемым в рамках философии, культурологи, этнографии, педагогики и журналистики в трудах Л.Н. Когана, И. М. Моделя, Г.Н. Соколовой, О. В. Крыштановской, Н. Б. Крыловой и многих других, отражая специфические ценности и нормы, разделяемые представителями данной профессии, которые как согласовываются с общечеловеческими, так и противоречат им. Каждый вид культуры предоставляет человеку свои, специфические способы самореализации, обусловленные содержанием определенного вида социальной деятельности. Становление и развитие определенного типа профессиональной культуры тесно связано с процессом институционализации профессии, ее особенности напрямую зависят от характера профессиональной деятельности, особенностей ее субъекта.

Профессиональная культура – это осуществление деятельности на высоком уровне (оптимальными способами) с целью достижения ее максимального результата; это нормативная система, регулирующая или контролирующая деятельность профессиональной группы, включающая исторически сложившиеся и проверенные временем стандарты, способы вы-

полнения профессиональных задач. В содержание профессиональной культуры включены требования к физическим, психологическим, нравственным качествам человека.

Смежным понятием становится и «*профессионализация*», понимаемая как процесс овладения необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, адаптацию к профессиональной среде. Причем неразрывно связанным с термином «профессионализация» является термин «профессионализм» как показатель успешности осуществления профессионализации, качественная характеристика специалиста.

На сегодняшний момент наиболее динамично развивающейся отраслью российской экономики является область сервиса и услуг, и особенно туристская сфера. Бурное развитие туристской сферы обязано целому ряду факторов – социально-демографических, институциональных, этнокультурных; развитие непроектной сферы экономики; рост свободного времени; качественное изменение досуговой деятельности. Туризм превратился в самый распространенный вид отдыха. При выявлении специфики специалиста в области сервиса, следует еще раз подчеркнуть, что туристская сфера, как и любая другая отрасль сферы услуг, с одной стороны предназначена для удовлетворения потребностей клиентов, а с другой стороны – является стремительно развивающимся перспективным направлением бизнеса. И тут возникает противоречие между удовлетворением потребностей клиента и получением максимальной прибыли. Эффективность туристской деятельности в современных условиях жесткой конкуренции на рынке туристских услуг в решающей мере зависит от системы менеджмента и профессионализма персонала туристской фирмы, что обусловлено сложностью структуры и механизма взаимодействия менеджера и клиента.

Анализ деятельности туристских фирм сегодня позволяет говорить о том, что максимальной прибыли может достичь только та организация, которая предоставляет высококачественную услугу всем клиентам. Исходя из этого, рассмотрим, какими качествами должны обладать работники туристских фирм.

Традиционно знания специалиста любой отрасли можно разделить на общие – знание родного языка, географии, истории и литературы; общепрофессиональные – знание нескольких иностранных языков, экономической географии, менеджмента туризма и др.; узкопрофессиональные – знание различных направлений деятельности туристских фирм. Однако, учитывая, что знания, умения и навыки являются основой для формирования мировоззрения специалиста, мы считаем, что уместно говорить и о *специфических психологических характеристиках личности* будущего сотрудника туристской сферы. В первую очередь, это умение выявить потребности клиента и удовлетворить их. Есть мнение, что в данной сфере могут работать исключительно те люди, которые испытывают потребность в оказании услуг другим и от этого получают удовлетворение, иными словами – альтруисты. В туристическом бизнесе нужны люди, досконально знающие гостиничный бизнес, транспорт, организацию маршрутов, туризм. Назрела острая необходимость и в квалифицированных правоведах, особенно в области защиты и безопасности туристов. Основная специфика туристической индустрии в государственных масштабах видится в умении специалиста работать совместно со многими службами самого разнообразного профиля: МИД, учреждения культуры, транспортные службы, строительство и многое другое; для решения насущных проблем в туристической отрасли необходимо разбираться во многих смежных отраслях.

Руководители туристских фирм и ряд туроператоров в ходе проведенного автором интервью подчеркивают значимость базовой общекультурной подготовки выпускников школ, а затем и вузов. Сегодня важную роль в туристской сфере стали играть различные автоматизированные информационные системы бронирования туристских услуг, информационные банки данных туристских ресурсов, туристского продукта на самых различных носителях; огромное значение придается стандартизации форм потребления и формированию глобальных стандартизированных потребительских поведенческих моделей; одной из важнейших составляющих массового туризма стала визуализация, перерастающая в виртуальный туризм. В связи с этим подчеркивается необходимость подготовки узких специалистов различных направлений туристской сферы. Интенсивное развитие международного туризма вы-

звало необходимость установления норм регулирования туристской деятельности со стороны государства. Туризм в современных условиях – неотъемлемая часть жизни человека и одно из эффективных средств реализации социокультурных ценностей в сфере досуга.

К сожалению, традиционной остается претензия руководителей фирм к уровню практических навыков выпускников вузов. Практически все высшие учебные заведения активно работают в данном направлении, но система направления студентов на предприятия для прохождения практики, сложившаяся в советские годы, сегодня утрачена. Государственных предприятий на современном российском рынке туруслуг не так много, а коммерческие не всегда и далеко не все готовы принять студентов на практику. Решение данного вопроса возможно только при наличии определенных шагов с обеих сторон: как руководства вузов и вузов, так и руководителей предприятий всех форм собственности.

Сегодня туризм вбирает в себя такие характеристики современного общества как мобильность, виртуальность, визуальность, акцентирование потребительских приоритетов, повышенные требования к эстетике, ориентация на гедонизм; формирует новый образ жизни в ответ на проникновение в социум новых технологий; появляется новая стратегия визуального потребления ресурсов ландшафта. В целом отрасль испытывает острый недостаток квалифицированных кадров, и не только исполнительского уровня, но и руководящего: непрофильное образование (более 50% работников), отсутствие опыта работы в данной отрасли, завышенное самомнение, и конечно, отсутствие возможности для повышения квалификации или переподготовки. Все это не может не сказываться на качестве предоставляемых услуг.

Первоочередным умением менеджера в сфере туристских услуг, основной составляющей его профессионализма являются коммуникативные навыки: умение слушать и слышать – выявлять истинные потребности клиента; умение представить, «презентовать» предложение туристской услуги; умение описать преимущества турпродукта (с использованием наглядных материалов, рассказов туристов, уже совершивших подобное путешествие); умение создать благожелательную атмосферу «желанного» клиента; умение убеждать (в безопасности путешествия, в целесообразности выбора места отдыха и т.д.); умение оставить о себе и турфирме приятное впечатление даже в том случае, если клиент не воспользовался услугами турфирмы; знание иностранных языков позволяет не только общаться на иностранном языке, но и расширяет круг клиентов; умение пользоваться современными информационными технологиями для быстрого и достоверного поиска информации о туристских регионах, предприятиях отдыха и развлечениях, уникальных предложениях и скидках; позволяет не только найти нужную информацию, но и представить ее потребителю в наглядном виде, постоянно поддерживать контакт с ним.

Результаты, проведенных автором социологических исследований студентов вузов и вузов г. Екатеринбурга в 2005-2009 гг., показывают, что студенты различных специальностей осознают необходимость знаний в области межличностного общения и указывают на их недостаток. С точки зрения студентов, молодежь не умеет правильно и четко говорить, вести себя в обществе, преподнести себя окружающим и заинтересовать, не обладает лидерскими качествами. Тогда как даже в процессе обучения, не говоря уже о процессе трудоустройства, умение четко и логично излагать свои мысли, умение держать себя и в отдельных ситуациях «выгодно себя продать» приходится приобретать путем собственных проб и ошибок.

На студенческой скамье слабо развиваются коммуникативные и лидерские качества, навыки ораторского искусства; явно недостаточно практических занятий в условиях конкретных предприятий; практически отсутствует профессиональное общение со студентами других учебных заведений, обучающихся по аналогичным специальностям; не хватает разнообразных точек зрения по одному вопросу. Во многом это отталкивает современного студента и от ведения научной деятельности.

Более половины респондентов в ходе проведенных исследований указывает на нехватку занятий по психологии общения, каждый второй желает развить лидерские качества, каждый третий – хочет приобрести навыки публичных выступлений и овладеть ораторским мастерством, каждый седьмой – мечтает познакомиться с культурой других стран, 80% – хотят

расширить свой круг общения, при этом более всего заявляют о желании общаться с профессионалами в своей области знаний и о стремлении наладить международные контакты.

В процессе социализации молодежь усвоила основной принцип рыночных отношений: «главное – образование, инициатива, предприимчивость и поиск нового; только это позволит обрести материальную независимость». Молодежь ищет, приобретая при этом, возможно, не только положительный опыт. Достижение успеха в жизни молодежь связывает не только с объективными факторами, но и с личностными характеристиками, на первый план среди которых выходят юмор и жизнерадостность; интерес к жизни и готовность к восприятию нового; энергичность, предприимчивость и деловые способности.

Образ идеального человека видится как высокообразованный, широко эрудированный, воспитанный, тактичный, порядочный и добрый человек, легкий в общении, который живет, преодолевая себя, постоянно самосовершенствуется, занят на любимой работе и трудится творчески, благодаря чему имеет все необходимое для интересной жизни.

В понимании студентов закрепляется дух рыночной экономики, отличительной чертой которого является предприимчивость, подкрепленная хорошим образованием; существенно меньшую роль начинают играть связи с нужными людьми. Реализация творческих способностей связывается с образованностью, профессионализмом, работой по душе и с получением материальных благ, открытием своего дела, становлением бизнеса.

По мнению студентов, успех в профессиональной деятельности зависит от уровня полученного образования и от претворения собственных усилий и стараний.

Анализ объявлений об открытии вакансий, представленных в Интернете, а так же на страницах газет, требования, озвученные руководителями туристских фирм в ходе круглого стола, проведенного Уральским международным институтом туризма позволили составить перечень требований к будущим кандидатам на должность. Портрет идеального сотрудника может выглядеть следующим образом: возраст 20-25 лет; высшее профильное образование; пол кандидата, как правило, значения не имеет, но более 70% работников сегодня – это женщины; знание иностранного языка; владение компьютером на уровне уверенного пользователя; умение формировать и вести базу данных клиентов; хорошие коммуникативные данные; опыт продаж и опыта работы в сфере услуг.

Очевидно, что основой взаимоотношений потребителя и продавца туристской услуги является *доверие*. Умение специалиста турфирмы вселить уверенность в выполнении фирмой обязательств, в обеспечении безопасности и получении обещанных впечатлений в сознание клиента, убедить его в необходимости совершить данную поездку непосредственным образом отражается на решении клиента о приобретении услуги. Таким образом, первоочередным умением менеджера, основной составляющей его профессионализма являются *коммуникативные навыки*: умение выявлять истинные потребности клиента; «презентовать» туристскую услугу и выделять ее преимущества; создавать благожелательную атмосферу для клиента; убеждать в безопасности путешествия, в целесообразности выбора места отдыха и т.д.; составить о себе и турфирме приятное впечатление даже в том случае, если клиент не воспользовался услугами турфирмы; умение пользоваться современными информационными технологиями для быстрого и достоверный поиска информации о туристских регионах, предприятиях отдыха и развлечениях, уникальных предложениях и скидках; позволяет не только найти нужную информацию, но и представить ее потребителю в наглядном виде, постоянно поддерживать контакт с ним.

Такую точку зрения подтверждают данные, полученные в ходе социологического исследования, проведенного в туристических фирмах и отелях г. Екатеринбурга весной 2009 года. Так, несмотря на тот факт, что при ответе на вопрос о необходимости профессионального образования для работы в организации более 50% респондентов дали отрицательный ответ, одновременно более 75% респондентов указывают, что для качественной работы в туристической компании наличие профессионального образования является залогом успешности. Более того, абсолютное большинство респондентов указывает на необходимость наличия опыта работы по данной специальности. Для персонала отелей требование о наличии про-

фессионального образования и соответствие традициям компании находится практически на одном уровне (48% и 52% респондентов соответственно). Эти показатели характерны для ответов как руководителей, так и для специалистов компаний.

В качестве значимых личностных качеств респонденты назвали такие как ответственность (23% от числа ответивших), креативность (12%), целеустремленность (11%), преданность общему делу (10%). Позиции наименее значимых качеств (менее 3%) заняли такие характеристики, как «доволен всем, ни на что не претендует», «не любопытный, знает свое место», «преданный руководству».

Портрет специалиста-профессионала дополнили следующие характеристики: умение работать в команде – 24%, стремление к постоянному развитию – 23%, высокий уровень профессиональных знаний – 21%, наличие высокого общекультурного уровня – 13%, наличие опыта работы по специальности – 12%, умение взять ответственность на себя – 7%.

Мы считаем, что становление профессионала – это, в первую очередь, проблема личностного и социального развития будущего специалиста как субъекта социального действия. Современный профессионал должен видеть свою профессию во всей совокупности ее широких социальных связей, знать предъявляемые к ней и ее представителям требования, понимать содержание и специфику своей профессиональной деятельности, ориентироваться в круге профессиональных задач и быть готовым разрешать их в меняющихся социальных условиях.

В новых экономических условиях России работник должен быть конкурентоспособной личностью, обладающей не только профессиональными, но и личностными качествами, обеспечивающими решение задач во всех видах деятельности, как профессиональной, так и личностно-бытовой, и отвечать за эти решения. Истинный профессионал должен решать не только узкопрофессиональные задачи, уметь правильно планировать и оценивать социальные последствия своей деятельности; он должен наследовать и передавать далее накопленный интеллектуальный опыт.

Титаренко Л. Г., д.с.н., проф.

Белорусский государственный университет (Минск)

Университетская образовательная среда: сравнительный анализ социально-психологические особенностей

Каждая нация, почти каждое государство имеет сегодня собственную систему высшего образования, ориентированную на собственные нужды и отражающую, в той или иной мере, национальную историю. Белорусская система университетского образования еще несет значительный отпечаток прежней, советской истории, что, вкупе с недостатком материальных средств для развития образования, мешает её качественному преобразованию в соответствии с новыми национальными интересами и особенностями белорусской модели развития.

Какие же можно выделить приоритетные модели университета, отвечающие потребностям нынешней Беларуси? Ответ на этот вопрос попробуем найти, опираясь на собственный трехлетний опыт преподавания социологии в зарубежных странах, который позволил нам достаточно хорошо изучить национальные различия и селективировать то лучшее в международном опыте, что может быть использовано в условиях нашей страны.

Основной тезис, выдвигаемый нами на основе сравнительного исследования моделей университетов разных стран, состоит в том, что изначальная целеориентация университета определяет характер и особенности его образовательной среды. Если исходить из необходимости подготовки национальных кадров, как для нужд науки, так и практики, то, как и в других странах, речь может идти о наличии в Беларуси разных моделей университетов и, соответственно, создании разных образовательных сред, нацеленных на выполнение дифференцированных задач.

С одной стороны, имеется в виду массовая подготовка профессионалов с высшим образованием. Эту задачу, так или иначе, выполняет большинство вузов, выдающих дипломы о высшем образовании, независимо от престижности того или иного вуза, качества образования, квалификации его преподавательских кадров. С другой стороны, любое государство нуждается в подготовке высококвалифицированных научных кадров, преданных «чистой

науке», способных выдвигать творческие идеи, создавать уникальные приборы, конкурировать на международном рынке наукоемкой продукции. Процентное соотношение между вузами, развивающимися в этих двух направлениях – 100:1. В принципе, для небольшой европейской страны, какой является Беларусь, достаточно двух-трех вузов, нацеленных на воспроизводство научной национальной элиты, на подготовку специалистов мирового уровня (и то не всех выпускников, а только их части). Такие вузы по праву должны развивать магистратуру и аспирантуру, тогда как основная масса вузов может быть ориентирована на подготовку бакалавров и специалистов. Вполне логично предположить, что необходимость смены вуза для продолжения образования и получения степени магистра и кандидата наук будет стимулировать студентов на получение оптимальных результатов уже на первой ступени обучения, вызовет конкуренцию между ними, что поможет отобрать лучшие кадры для второй ступени обучения, осуществляемой только в престижных вузах.

Для примера сошлемся на опыт богатейшей страны мира – США, имеющей около 1000 университетов, из которых только менее десятка входят в престижную Ivy League, занятую подготовкой элитных кадров, и только 25 университетов образуют так называемую «верхушку» системы университетского образования, диплом которых высоко котируется в мире, гарантирует будущему выпускнику хорошее место работы и высокий доход. Для каждой специальности эти 25 мест ежегодно рассчитываются независимой комиссией по сложной формуле среди всех университетов страны. При этом важно подчеркнуть: если внутри этой группы из 25-ти мест иерархия университетов слегка меняется год от года, то в целом ротация других университетов в эту группу весьма незначительная. Элитные университеты делают все возможное для постоянного поддержания своего престижа среди собственных преподавателей, общественности и потенциальных студентов. Престиж приносит деньги (вкладываемые правительством, бизнесом, частными организациями, студентами в образование и научные исследования), которые поступают через гранты и частные пожертвования. Университет поддерживает постоянные контакты с бывшими выпускниками: приглашает на ежегодные встречи, конференции, включает их в различные почетные комитеты, широко рекламирует в своих массовых изданиях и на Интернет-сайте деятельность тех выпускников, которые занимают ответственные посты в государстве, политике, частном бизнесе, науке.

Образовательная среда *престижных вузов США* существенно выигрывает потому, что эти вузы имеют материальную возможность приглашать на 1-2 семестра для преподавания или проведения научной работы всемирно известных ученых, имена которых, в свою очередь, привлекают в вузы и дополнительных студентов, и новые гранты на научную работу.

В чем *основное социально-психологическое отличие* образовательной среды в двух типах университетов?

В *престижных университетах* сознательно создается идея общей полной преданности науке, профессии: поддерживается высокая конкуренция среди профессоров за право участвовать в наиболее высокооплачиваемых научных проектах, среди студентов – за именные стипендии и гранты, за работу под руководством мировой знаменитости, за участие в семинаре или факультативе известных ученых из-за рубежа, специально приглашаемых для поддержания престижа университета в обществе и создания избирательной психологической атмосферы, где каждый чувствует себя счастливым судьбы, добившимся права учиться или работать в подобном университете. Студенты тщательно отбираются за умение нестандартно мыслить, выдвигать новаторские идеи, за проявление глубокого интереса к своей дисциплине, выходящего за ее рамки в смежные области. *Главный критерий отбора профессорско-преподавательского состава в таких вузах* – не отличное преподавание (ибо многие учебные курсы читаются ассистентами под руководством маститого профессора), а *собственные научные исследования, научный престиж, участие в международных проектах, конференциях, публикации* и т.д. Создаваемая в таком вузе психологическая образовательная среда максимально стимулирует студентов на самостоятельную работу, на поиск новой информации, на исследовательскую деятельность в рамках избранной профессии. Выпускник такого вуза может стать практическим работником высшего класса, ибо в любом случае он

ориентируется на лучшие мировые образцы и обладает необходимыми знаниями и навыками работы в своей области.

Социально-психологическая образовательная среда *«обычного»* вуза по самой идее резко отличается от среды в престижном вузе. Во-первых, преподаватели ориентированы, прежде всего, на учебную работу со студентами, на передачу студентам знаний, разработку методических материалов для успешного преподавания, на разъяснение того, как готовые знания можно эффективно применять на практике. Во-вторых, студенты озабочены тем, чтобы получить максимальный объем прикладных знаний и навыков по будущей профессии, они сознательно «отсекают» в обучении все, что выходит за рамки «профессионального тренинга», что не делает их более «дорогим товаром» на рынке труда. Набор обязательных дисциплин здесь строго ограничен, а дополнительные дисциплины обычно дают комплементарные знания. Выпускники таких вузов достаточно хорошо профессионально подготовлены, на производственной практике они усваивают уже известные шаблоны деятельности и затем руководствуются ими в самостоятельной работе.

И в том, и в другом случае социально-психологическая среда адекватна целям университета, только в вузе первого типа среда больше стимулирует конкуренцию и инновации, а во втором – успешную деятельность по внедрению уже известных моделей образования, ориентации на некоторый стандарт. Подчеркнем, что оба типа университетов необходимы, оба образовательных типа среды функциональны, но они выполняют разные задачи. Смешение разных образовательных задач в одном вузе приводит к размытости критериев успешной деятельности студентов и преподавателей в эпоху, когда эра универсализма давно прошла. Четкое понимание собственных задач и правильное «самоописание» вуза поможет ему успешно выполнять образовательные и иные функции.

В Беларуси проблема упирается, прежде всего, в финансы. Государство не в состоянии обеспечить необходимый уровень финансирования вузов. Если разрешить престижным вузам повысить количество студентов, обучающихся на платной основе, и привлекать полученные финансы для развития этих вузов, то могут появиться дополнительные средства для повышения зарплаты профессорско-преподавательского состава, улучшения материальной базы вуза. Публикация рейтинга вузов в прессе (с объяснением методики расчета этого рейтинга) также призвана поднять престиж вузов в целом и сделать их деятельность более «прозрачной» для общественности. Возможны и другие пути финансирования, включая создание новых форм образовательно-учебных учреждений посредством слияния университетских и академических подразделений. В любом случае всякие реформы должны проводиться не ради самих себя, а ради определенных целей – улучшения качества образования, совершенствования социально-психологической среды, привлечения новых ресурсов и т.д.

Возникает вопрос: не приведет ли такая политика к деградации остальных вузов республики, и так обделенных материальными средствами и вниманием абитуриентов? В принципе, при поддержании высокой мотивации молодежи республики на получение высшего образования, подкрепленной реальными потребностями народного хозяйства в специалистах с высшим образованием, и «обычные» вузы вполне в состоянии успешно функционировать и выполнять свои задачи. Далеко не все потенциальные абитуриенты захотят или смогут учиться в столице, как и не все молодые люди захотят и смогут учиться с максимальной отдачей и выдерживать конкуренцию в учебе, так что востребованность «обычных» вузов и необходимость поддержания в них благоприятной социально-психологической обстановки будет столь же важной практической задачей системы образования, как и успешное развитие престижных вузов. Ведь в США любой периферийный вуз, который ни при каких условиях не претендует на Гарвард, всегда имеет «своего» абитуриента.

Торопова Н.Н., ст. преп.

УГТУ – УПИ имени Первого Президента России Б.Н. Ельцина

Государственный образовательный стандарт – инструмент совершенствования высшего образования как социального института¹

Образование – один из важных социальных институтов общества. Из разнообразных характеристик его выделим то, что «образование – это *общественно организуемый и нормируемый процесс* постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющего собой в онтогенетическом плане процесс становления личности в соответствии с генетическими и социальными программами»².

Социология образования в первую очередь и занимается тем, что определяет, какие именно факторы вызвали к жизни социальный институт образования, какие требования к системе образования предъявляет сегодня жизнь и какие требования она будет предъявлять завтра³. Социология образования говорит о том, какой именно человек нужен обществу в данных условиях⁴. Современное производство, особенно его высокотехнологичные отрасли, предъявляет новые требования к специалистам нового поколения, которые должны владеть не только узкопрофессиональными знаниями, но и методами моделирования и анализа систем, знаниями основ мировой и национальной экономики, бизнеса, теории и практики управления, а также такими личностными качествами, как коммуникабельность, мобильность, адаптированность к требованиям рынка труда. В связи с этим возникает необходимость разумного сочетания инженерной, естественнонаучной и гуманитарной составляющих образовательного процесса.

Федеральная целевая Программа развития образования на 2006-2010 гг. отмечает в качестве главного конкурентного преимущества высокоразвитой страны возможность развития ее человеческого потенциала, который во многом определяется состоянием системы образования. Модернизация образования, в том числе высшего профессионального, призвана обеспечить конкурентоспособность России на мировом уровне. Актуальным условием модернизации образования является повышение его качества на основе обновления структуры, содержания и технологий обучения, предусматриваемых в образовательных стандартах.

Человечество стоит на пороге перехода в новую цивилизацию – «*цивилизацию качества*», XXI век объявлен многими международными организациями, в частности, Европейской организацией по качеству ИСО, «*веком качества*». Качество, по существу, стало показателем эффективности труда в обществе, источником национального богатства и, что особенно важно, фактором выхода из социального и экономического кризисов.

• Для обеспечения требуемого качества в различных областях жизни России необходимо перейти к новой системе, гармонически сочетающей использование механизмов рыноч-

¹ Эмпирическую базу исследования составили материалы социологического исследования, проведенного автором в период с января по май 2006 г. в г. Екатеринбурге. Методами сбора первичной информации выступали анализ документов (нормативные документы Федерального агентства по образованию РФ, ГОС ВПО, учебные планы специальностей и направлений), экспертный опрос. Выборочная совокупность: 128 человек – заведующие кафедрами (ученые секретари кафедр) вузов г. Екатеринбурга.

² Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М., 1991. С.11; Дмитриенко В.А., Люрья Н.А. Образование как социальный институт. Красноярск, 1989.

³ Аитов Н.А. Социология образования. Алматы, 2000; Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Неклассическая социология образования начала XXI века. Барнаул, 2000; Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. Барнаул, 2002; Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. М., 2003; Жуков В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы. М., 2001; Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования. М., 2005; Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. М., 1999; Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. М., 1991; Нечаев В.Я. Социология образования. М., 1992; Никитина О.Н. Социология образования. М., 2002; Осипов А.М. Общество и образование: Лекции по социологии образования. Новгород, 1998; Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. М., 1997; Шереги Ф.Э. Социология образования: прикладные исследования. М., 2001.

⁴ См.: Загвязинский В.И. Реальный гуманизм и тенденции развития образования // Известия Уральского отделения Российской академии образования. Образование и наука. 2000. №1. С.10-15; Зборовский Г.Е. Социология образования во второй половине XX века // Там же. С.161-175; Кораблева Г.Б. Образование и профессия: специфика социологического подхода // Там же. С.176-185.

ной конкуренции, целевых инвестиций, совершенствования форм организации производства, стандартизации, сертификации, законодательства и др. Необходима последовательная работа организационного и научно-исследовательского плана. Использование разных подходов и методов (в том числе и философско-аксиологических, направленных на духовные ценности) позволит усилить работу по исследованию проблем качества. Одна из важных задач модернизации образования заключается в том, чтобы обеспечить направленность образовательной политики на доступность, качество и эффективность образования, на необходимость обновления содержания образования с учетом синергетического подхода к обучению (структура учебных планов, взаимосвязь и последовательность чтения дисциплин)¹. В сложившейся ситуации еще более необходимо, чтобы содержание высшего образования определялось в первую очередь государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования, на основе которых составляются рабочие учебные планы специальностей (направлений) и рабочие программы дисциплин, т.е. закладываются «кирпичики» системы качества в университете².

В рамках подготовки вступления России в Болонский процесс еще в декабре 2002 г. на базе Санкт-Петербургского государственного университета состоялся международный семинар «Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы». В выработанных на нем рекомендациях подчеркивалась необходимость «разработать рекомендации по формированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования следующего поколения с использованием зачетных единиц».

Во втором поколении ГОС были пересмотрены требования к содержанию профессионального образования, но о сопоставимости с содержательной частью европейских стандартов образования, а, следовательно, и о взаимном признании дипломов речь и не шла. Например, в российском понимании двухуровневой системы подготовки «бакалавр - магистр», акцентировалось, что по такой схеме готовятся кадры для научной либо педагогической деятельности. Видимо отсюда и возникали недоразумения с трудоустройством бакалавров и признанием работодателями этих выпускников как работников, имеющих высшее профессиональное образование, даже, несмотря на то, что в Законе РФ о «Высшем и послевузовском профессиональном образовании» сказано: «Квалификация «бакалавр» при поступлении на работу дает гражданину право на занятие должности, для которой квалификационными требованиями предусмотрено высшее профессиональное образование» (статья 6, пункт 7).

Кроме того, оставался еще один уровень – *специалист*, переход на который с уровня «бакалавр» осуществить было слишком трудно. Основной причиной этого являлось то, что в ГОС образца 2000 г. были в достаточной мере унифицированы циклы общих гуманитарных и социально экономических, общих математических и естественнонаучных, общепрофессиональных дисциплин. Но при сравнении стандартов направления подготовки бакалавров со стандартами направления подготовки дипломированных специалистов в цикле ОПД не только наименования, но и трудоемкость дисциплин были различными. В результате возникали трудности при создании учебных планов для окончивших бакалавриат и желающих продолжить обучение с целью получения квалификации специалист, поскольку ликвидировать разницу в течение одного года слишком сложно: приходится включать в этот период изучение не только дисциплин специальности, но и общепрофессиональных дисциплин.

¹ Бестужев-Лада И.В. Нужна ли школе реформа. М., 2001; Рубина Л.Я. Плюсы и минусы вялотекущей реформы образования // Известия уральского отделения Российской академии образования. Образование и наука. 2001. №2. С.19-23; Шапко В.Т. Образование в меняющемся мире // Там же. 2001. - №1. С.156-179; Овсянников А.А. Система образования в России и образование России. М., 1999; Овсянников А.А. Социодинамика реформ высшей школы. М., 1999; Собкин В.С., Писарский П.С. Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. М., 1998.

² Коротков Э.М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов. М., 2006; Качество образования: теория и практика. Ч.1. Томск, 2004; Поташник М.М. и др. Управление качеством образования. М., 2001; Тихомирова Н.В. Система показателей и индикаторов качества образования // Вопросы статистики. 2004. №9; и др.

В существующих ГОС отсутствует оценка *трудоемкости изучения дисциплины* по так называемым зачетным единицам, а формат Приложения к диплому вообще не прописан, хотя в европейской системе образования эти составляющие играют очень важную роль. Несмотря на очевидное улучшение содержательной части ГОС 2000 г. по сравнению с предыдущими, отдельные недочеты требуют исправления: не всегда определена трудоемкость изучения отдельных дисциплин, предлагаемое содержание дисциплины не соответствует времени, отводимому на ее изучение.

Таким образом, стремление вписаться в общеевропейскую систему образования (в полной мере разделяемое далеко не всеми, имеющими отношение к образовательному процессу) не является единственной предпосылкой для разработки новой редакции Государственных образовательных стандартов. Это продиктовано и традиционными российскими представлениями об образовательном процессе и его результатах.

Стандартизация позволила выйти за рамки подготовки «узкопрофессионального» специалиста, сделать шаг к увеличению конкурентоспособности на рынке труда профессионально мобильных работников, адаптировать основные образовательные программы к проблемам и нуждам регионов. Но в то же время, как было отмечено выше, ГОСы не свободны от недостатков. Если рассматривать стандарт как средство регулирования качества образования, то в некоторых аспектах он, на наш взгляд, мог бы быть более «жестким». Это касается в первую очередь распределения объемов нагрузки в часах на *аудиторную* и *внеаудиторную*. В настоящее время ГОС не требует соблюдения пропорции 50:50 по каждой дисциплине, ограничивая лишь объем аудиторных занятий студента в *среднем за период теоретического обучения* 27 часами в неделю. Поскольку учебные планы составляются выпускающими кафедрами, отклонения от этого среднего будут, скорее всего, субъективными (доля аудиторной нагрузки для «своих» или «нужных» дисциплин будет увеличена за счет уменьшения этой доли для дисциплин «ненужных»). Субъективизм участников образовательного процесса может проявляться еще и в большом количестве специализаций, открываемых в рамках одной специальности и подстраиваемых часто не под потребности рынка труда, а под имеющийся преподавательский состав, но носящих красивое название «престижных». Еще одной проблемой, касающейся уже *содержательной части* стандартов, является включение дисциплин с большим количеством дидактических единиц и мизерным количеством часов, предусмотренных на их освоение.

Если говорить о *компетентностном подходе*, на основе которого в свете положений Болонского процесса должно происходить формирование государственных образовательных стандартов, то следует, наверное, ввести в стандарты соответствующую терминологию и *увязать компетенции с дидактическими единицами*.

Еще один немаловажный момент. Одним из положений Болонского процесса является выдача выпускникам вузов общеевропейского Приложения к диплому (Diploma Supplement). В России пока еще нет этого официально утвержденного документа и для того, чтобы он обладал юридической силой, надо, видимо, включить в стандарт *содержание дисциплин федерального компонента на английском языке*.

Нам кажется, что было бы не лишним учитывать в стандартах не только различные формы, но и различные *технологии обучения* (в частности, дистанционную). Впрочем, это вопрос довольно спорный.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что в результате анализа ГОС ВПО и учебных планов специальностей и направлений были выявлены следующие недостатки:

- отсутствие корреляции между ГОС направления подготовки бакалавра и ГОС направления подготовки специалиста, которое мешает «стыковке» учебных планов при переходе из бакалавриата на подготовку по специальности;
- «нестандартность» некоторых ГОС в части сроков освоения основной образовательной программы, приводящая к трудностям еще на стадии формирования учебных планов;
- требования ГОС к объему дисциплины, часто не соответствующие ее содержанию (слишком детальное изучение предмета при малом количестве часов и наоборот);

- нерешенность проблемы оценки дисциплин в зачетных единицах, что облегчило бы процедуру международного признания дипломов, выдаваемых вузами России;
- отсутствие в стандарте содержания дисциплин федерального компонента на английском языке.

Небезынтересно, как относятся к проблемам регулирования качества образования и необходимости изменения стандартов те, кто это качество должен обеспечивать.

Таблица 1

Насколько необходима разработка и введение нового поколения стандартов?

	Профиль кафедры			
	Техн.	Ест.	Соц-экон.	Гум
да, весьма необходимо	19	29	11	50
да, время от времени стандарты требуется обновлять	61	43	61	50
пока такой острой необходимости не существует	13	18	22	0
нет, часто менять стандарты нецелесообразно	14	11	11	0

* Общее число ответов больше 100%, так как респонденты могли отмечать несколько вариантов ответов

Как видим, большинство респондентов (77%) говорят о необходимости разработки и введения нового поколения стандартов, причем эксперты, ведущие подготовку по гуманитарному профилю, единодушны в этом мнении. Примечательно обоснование изменения ГОС:

Таблица 2

Если необходимо новое поколение стандартов, то почему?

	Профиль кафедры			
	Техн.	Ест.	Соц-экон.	Гум
прежний стандарт устарел и не отражает реалий современности	11	28	24	100
необходимо исправить ошибки действующего стандарта	39	36	33	50
появились новые знания, методики и технологии; их нужно отразить в стандарте	54	36	71	50
вся система стандартизации образования требует кардинального изменения	11	16	5	0
действующий стандарт не ориентирован на обеспечение качества	11	16	10	0
по действующему стандарту невозможно оценивать качество образования	2	4	10	0
действующий стандарт имеет большой объем, его трудно использовать практически	4	16	10	0

* Общее число ответов больше 100%, так как респонденты могли отмечать несколько вариантов ответов

При объяснении причин респонденты отдают предпочтение тому, что появились новые знания, методики и технологии, которые необходимо отразить в стандарте. При этом если смотреть по профилям дисциплин, то здесь впереди эксперты социально-экономического профиля. В меньшей мере необходимость в новых стандартах связывается с необходимостью исправления ошибок существующих. Показательным является и тот факт, что эксперты технического профиля, несмотря на то, что ГОС ВПО технических специальностей и направлений имеют меньше всего недостатков, чаще отмечают необходимость исправления ошибок действующих стандартов. Эти недостатки, по мнению экспертов, вовсе не мешают оценивать качество знаний. При оценке набора циклов дисциплин стандарта (гуманитарный, естественнонаучный, общепрофессиональный, специальный, специализации) эксперты были единодушны – 93% согласны с существующим положением вещей. К сожалению, эксперты, считающие необходимыми изменения в наборе циклов (среди «естественников» – их 12%, среди «гуманитариев» – ни одного), тем не менее, своих предложений не дали.

Примерно такая же ситуация с разделением набора дисциплин на компоненты (*федеральный, региональный, по выбору студента*). Этот раздел стандарта является вполне приемлемым для 76% респондентов (для «гуманитариев» – 100%, а 21% предлагают пересмотреть лишь соотношение объемов компонент (таково мнение каждого четвертого эксперта-«технаря»). Пожалуй, одним из самых интересных и болезненных вопросов явился вопрос о построении системы образования, какой из них отдают предпочтение наши респонденты?

Вопрос, возникающий с завидным постоянством и в СМИ, и разговорах между преподавателями, являющийся предметом споров на заседаниях Ученых советов и кафедр, при обсуждении проблем образования со студентами. Вопрос, который, несмотря на принятые поправки к закону, а – возможно – и в связи с постоянной отсрочкой их введения и обязательного перехода на двухуровневую систему, не утратил актуальности.

Таблица 3

Какой схеме построения системы образования Вы отдали бы предпочтение при ее реформировании? (в скобках указан нормативный срок обучения)

	Профиль кафедры			
	Техн.	Ест.	Соц-экон.	Гум
бакалавр(4)-магистр(6)	3	4	11	0
бакалавр(4)-специалист(5)-магистр(6)	36	46	33	0
бакалавр(4) по специальности-магистр (6) по специальности	4	0	7	0
специалист(5 или 6)	15	23	7	0
бакалавр(3)-магистр(5)	1	0	0	0
специалист(5)-магистр(6)	27	12	33	100
специалист(5)	28	15	26	50

* Общее число ответов больше 100%, так как респонденты могли отмечать несколько вариантов ответов

С одной стороны, можно наблюдать «привыкание» к таким квалификациям, как «бакалавр» и «магистр», а с другой, – отвечавшие не видят систему образования будущего без такой квалификации, как «специалист». Как результат – самые низкие рейтинги у таких схем построения системы образования: «бакалавр (4) по специальности – магистр (6) по специальности» и «бакалавр (3) – магистр (6)».

Касаясь вопроса *аудиторной составляющей* суммарной недельной нагрузки, можно отметить, что существующее распределение между аудиторной и самостоятельной работами считается приемлемым для трети респондентов (32%). И все-таки большинство респондентов (35%; среди «гуманитариев» – каждый, среди «экономистов» – каждый второй; меньше всего /12%/ – среди «естественников») предпочли бы как можно больше времени уделять именно аудиторной работе со студентами, нежели снижать ее.

Невыясненным остался вопрос о том, в результате чего складывается такая ситуация. По этому поводу можно сделать такие предположения: определенный консерватизм в преподавательской среде; неумение студентов работать самостоятельно; недостаточное методическое обеспечение самостоятельной работы студентов; вероятность сокращения штатного состава преподавателей в связи с уменьшением аудиторной нагрузки.

Наименее консервативными оказались представители естественнонаучного профиля: у них самый большой процент сторонников дифференцированного соотношения между аудиторной и самостоятельной работой и свободы вуза в выборе этого соотношения.

Мнения по поводу указания в стандартах объемов дисциплин федерального компонента разделились почти поровну. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что более половины экспертов социально-экономического и гуманитарного профилей считают необходимым указание объемов дисциплин в стандартах. Это может быть связано с тем, что в ряде стандартов объемы для некоторых дисциплин не указывались. Возможно, сказывается и их опасение, что отсутствие четкого определения этих объемов в ГОС может побудить организаторов «технического» и «естественнонаучного» образования сократить часы на дисциплины социально-экономического и гуманитарного профилей.

А вот мнение по поводу необходимости ограничения количества дидактических единиц по дисциплинам федерального компонента оказалось единодушным – 79% респондентов считают, что не нужно превращать стандарт в программу курса, дидактические единицы должны быть ограничены и лишь определять структуру и логику дисциплины (особенно это подчеркивают «естественники»); количество дидактических единиц надо дифференцировать по различным дисциплинам, учитывая их статус и роль в подготовке специалиста, но при этом ограничивать 25 строками (на этом особенно настаивают «гуманитарии»)

И, наконец, на вопрос о формальной оценке учебного плана при аттестации специальности (феномен г. Шахты) был получен однозначный ответ: абсолютное большинство респондентов высказалось против такой оценки

Подводя итоги отметим: приведение содержания образовательного процесса в соответствие с требованиями Государственного образовательного стандарта – процесс сложный, зависящий от значительного количества факторов и условий. И одним, а точнее первым, таким условием является качество самого стандарта. Действующий Госстандарт имеет вполне определенную и выверенную степень обязательных требований по объемам, структуре, содержанию и форме подготовки специалиста. Стандарт – это возможность согласования и сопряжения образовательных программ различных учреждений по критериям минимально необходимого качества. Стандарт в какой-то мере является гарантом для осуществления мобильности студентов, поскольку, если не будет общих требований по специальностям, циклам и уровню подготовки, такое перемещение станет невозможным.

Стандарты сегодня являются главным средством государственного регулирования качества образования. По требованиям, зафиксированным в стандарте, осуществляется контроль деятельности образовательного учреждения в виде аттестации и аккредитации. Эти требования являются критериями оценки деятельности образовательного учреждения.

Несмотря на все позитивные стороны стандартизации, нынешнее поколение ГОС не лишено серьезных недостатков, необходимость устранения которых с течением времени нарастает, в том числе – и из-за потребности внесения корректив, могущих согласовать требования Болонской декларации и российской действительности.

Анализ проведенного исследования показал, что преподавательский корпус не готов к тем нововведениям, которые предлагаются государственными органами. Тем не менее, сама идея стандартизации не отвергается, более того даются предложения по ее усовершенствованию. И очень важно, чтобы мнение преподавателей было полнее учтено.

Не менее значимо соблюдение при разработке ГОС нового поколения апробированных теорией и практикой стандартизации *принципов разработки стандартов: концептуальность*, разработка целостной концепции подготовки специалиста, преодоление эклектического подхода и бессистемности, особенно – применительно к специализациям; *минимизация*, ограничение желания «втиснуть» в ГОС все многообразие возможных знаний, умений и навыков специалиста – в соответствии с характером его будущей профессии; ориентация на приоритетное решение государственных (а не внутривузовских) задач; *иерархичность* – выделение главного, четкое определение приоритетов в распределении дидактических единиц; *обеспечение контроля качества*, распределение экзаменов и зачетов, курсовых работ и проектов; *учет наличия и перспектив подготовки кадров по соответствующим дисциплинам*; *нормативное ограничение числа часов* – по учебным неделям, семестрам, видам практик, итоговой аттестации; *простота и практичность*, понятность для общественного мнения и работодателей названий учебных дисциплин; *опережающий характер образования* – учет тенденций (трендов) специализации и интеграции в рамках конкретных профессий, изменений в их содержании и – соответственно – к требованиям к специалистам на перспективу.

*Тощенко Ж.Т., д.ф.н., проф., член-корреспондент РАН,
Российский государственный гуманитарный университет (Москва)*

Социологический анализ - парадигмы, структура и уровни

Цель настоящей статьи - дать обобщенное представление о таком компоненте теоретической социологии, как социологическое знание, его основных характеристиках, целостности и завершенности, что предполагает анализ многообразных форм его существования, структуры и уровней. Характеристика социологического знания дает, на наш взгляд, более четкое представление о сущностных особенностях этого явления по сравнению с другими видами социального знания, позволяет уточнить место и роль теоретической социологии в его структуре.

В настоящее время различные точки зрения на соотношение теории, методологии и методов в структуре социологического знания определяются в зависимости от научных принципов, которых придерживаются авторы в исследованиях социальной реальности и которые

воплощаются в интерпретации исследуемых ими процессов и явлений. Вместе с тем, несмотря на многообразие трактовок исходных положений реально существуют и функционируют в современной социологической науке три парадигмы и соответственно методологические стратегии: *социологический реализм* (объект исследования – общество, социальные системы, социальные(ая) структуры(а), социальные институты), *социологический номинализм* (объект исследования – индивид, личность, человек, социальные группы и общности)¹. К концу XX в. была обоснована еще одна парадигма, которая стала называться *конструктивистской*². В соответствии с этими парадигмами структура, уровни и понятийный аппарат каждой социологической стратегии зависят от того, что считается объектом и предметом социологии как науки. Именно здесь начинается логика построения понятийного аппарата. В зависимости от того, какой аспект социальной реальности, социальной жизни избран предметом анализа, основополагающим исходным понятием выступают общество или человек как личность, или синтез того и другого и их органическая целостность.

Таблица 1

Парадигмы (методологические стратегии) социологии

Парадигмы	Время возникновения	Предмет науки
Социологический реализм	Середина XIX в.	Общество, его структура, социальные системы, социальные институты. В XX веке – все человечество, цивилизации
Социологический номинализм	Начало XX в.	Человек, личность, индивид, социальные общности
Социологический конструктивизм	Конец XX в.	Общественное сознание и поведение в условиях конкретной среды

Согласно такой классификации все многообразие имеющихся в социологических работах (трудах, исследованиях) подходов можно соотнести с тремя основными парадигмами.

Что касается социологического реализма и его ориентации на «общество», соответствующая традиция восходит к О. Конту, Г. Спенсеру и практически ко всем представителям социологии XIX в., включая отечественных. Постепенно ориентация на общество, особенно в XX в., претерпела определенную модификацию в работах Э. Дюркгейма, затем Т. Парсонса, Р. Мертона, Р. Дарендорфа и др. Они изучали общество посредством исследования социальных систем, социальных институтов в основном с точки зрения их организации и функционирования, и нередко вне процессов их эволюции. Как было установлено еще на грани XIX – XX вв. (М. Вебер), ориентация на исследование преимущественно структур (систем) не эвристично, ибо оно, хотя и может дать строгое описание объекта, закрывает возможность объяснить его развитие и функционирование. Это признавал уже Р. Мертон, видевший слабые стороны теории Т. Парсонса. Кроме того, суждения о социальных системах (под ними стали понимать не только взаимоотношения и взаимодействия людей, но и более широкую совокупность общественных процессов – вплоть до человечества в целом, что впоследствии породило глобалистские концепции), оживило никогда не исчезавшую тенденцию к поглощению социологии социальной философией. При таком подходе реальность перестает существовать. Вместо нее появляются логические конструкты, которые или не имеют отношения к повседневной действительности или слишком абстрагируются от нее.

Модификация этой парадигмы в виде представлений о социальной структуре, социальных отношениях, социальных институтах, как определяющих предмет социологии, отражена в работах российских (советских) социологов³. Этот подход отразил попытки найти более приемлемую методологическую стратегию, которая бы в известной степени дистанцирова-

¹ Подробнее см.: Общая социология / Под ред. А. Г. Эфендиева. М., 2001. С. 99-108; а также: Кравченко С. А. Социологическая теория: дискурс будущего // Социс. 2007. №3. С.3-12.

² Бергер П., Лукман П. Социальное конструирование реальности. М., 1995; Миллс Ч. Р. Социологическое воображение. М., 2001; Тощенко Ж. Т. Социология. Общий курс. М., 2005. С. 60 - 64, 80 - 84.

³ См. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. Учебник. М., 2001; Осипов Г. В. и др. Социология, М., 2003; Зборовский Т. Е. Социология. Екатеринбург, 2001.

лась от такого предельно широкого понятия, как общество, и была в то же время связана с эмпирическими исследованиями. Однако, как показало время, трактовка объекта и предмета социологии только на уровне категории «общество» и его производных не отвечает на многие вопросы, так как понятийный аппарат «плывет», включая в себя слишком разные сущности: многие из них размываются временем, серьезно видоизменяются, иногда теряют первоначальный смысл. Ведь даже классическое понятие *социальная структура* постепенно модифицируется, ибо а) многие ее элементы в современной ситуации исчезли(-ают); б) ряд ее элементов серьезным образом видоизменился; в) появились новые, ранее неизвестные элементы. Такие, казалось бы, классические понятия, как рабочий, крестьянин, приобрели «неустойчивость», аморфность, ибо в зависимости от изменившейся жизни, от разного социально-экономического положения, от перемещения из одной сферы приложения труда в другую эти группы (классы) потеряли свою сущностную основу настолько, что говорить о каких-то содержательных однородных признаках весьма затруднительно. А если посмотреть на некоторые внешние признаки, об этих группах можно говорить с большой долей приблизительности. Соответственно, анализировать эти группы в духе теорий XIX и XX вв. было бы неполным, опрометчивым и поспешным.

Как показали социологические исследования еще в 1970-е гг. (см. работы М.Н. Руткевича, Ф.Р. Филиппова), многие черты сознания и поведения людей из различных страт были ближе друг к другу, чем эти же черты внутри одной и той же социальной группы. Например, мировоззрение и образ жизни людей внутри социально-профессиональных групп могут столь различаться, что теряет смысл объединять их в какое-то заранее зафиксированное, формализованное понятие: ведь внутри этих групп существуют огромные различия по материальному достатку, по их месту в системе разделения труда, по их целям, ценностям, потребностям и интересам. Такая ситуация делает их (по существу) не сводимыми к одним и тем же однородным показателям. В этой связи возникает вопрос: *что* будет выступать социальной реальностью – профессиональные группы или носители одного (сходного) образа жизни и мировоззрения, но представляющие разные социальные слои и общности? Ответ очевиден: объединяющей характеристикой окажутся идеи, взгляды, мироощущение и практика их реализации. Стоит отметить и иные точки зрения. В отечественной социологии существование рабочего класса как сохраняющегося феномена обосновывают В.Х. Беленький и Б.И. Максимов, а американский социолог-марксист Э.О. Райт утверждает, что классы существуют благодаря «социальным сетям».

Таким образом, центральное понятие этой парадигмы – общество и его производные – социальная структура, социальные системы, социальные институты – имеют серьезные ограничения при исследовании социальной реальности: использование этого подхода в качестве методологической стратегии не всегда может ответить на злободневные проблемы современности. Эти понятия, по сути дела, являются сущностями второго и третьего порядка, надстраиваемыми над сущностями первого порядка, на что дает ответ другая парадигма и соответственно другая методологическая стратегия.

Вторая парадигма и соответствующая ей методологическая стратегия – социологический номинализм, своей предтечей имела идеи Дж. С. Милля, современника О. Конта, который ратовал за психологию индивидуально ориентированной личности. Значительный вклад в обоснование этих идей принадлежит представителям русской социально-психологической школы конца XIX – начала XX вв. Но наиболее четкое оформление эти идеи стали приобретать в трудах М. Вебера, Дж. Мида, Дж. Хоманса и др. Эта парадигма обращается к человеку, ориентируется на то, что решающая роль в реальной жизни принадлежит человеку, его деятельности. Сторонники этой парадигмы в центр своего анализа ставят личность, считая ее исходным понятием социологии. В этой ситуации мы сталкиваемся с восхождением от абстрактного к конкретному с последующей корректировкой наших представлений об абстрактном. Эти идеи развивал и Н. Элиас, обративший внимание не только на саму личность, но и на их взаимодействие. Именно анализ феномена – «человек в обществе» – позволяет с

наибольшей полнотой судить как о человеке, так и об обществе. Причем эта ориентация на человека все больше и больше усиливается.

В современной социологии эта тенденция находит отражение в работах А. Турена, З. Баумана, П. Бергера¹. Феномену взаимодействия (коммуникации) придал центральное значение Ю. Хабермас. Известный политический деятель и ученый З. Бжезинский убежден, что человечество все больше сталкивается с необходимостью личностного измерения человеческой жизни и что в связи с этим мы стоим перед новой эрой в отношениях между людьми.

Отмечая сдвиг современной социологии «к субъективно-понимаемому», шведский социолог П. Монсон поясняет: «Субъективность присутствует здесь двояким образом, частично в самом исследователе, частично – в объектах, в людях, которых он изучает. Вопрос о том, каким образом можно состыковать эти две субъективности, является важной методологической проблемой»².

В течение XX в. многие социологи стремились устранить противоречивость методологической базы вышеназванных парадигм, осуществляя попытки преодолеть деление социологии на *объективно-предметный* и *субъективно-ценностный* подход. Т. Парсонс, ориентируясь на общество как определяющее понятие, уделил большое внимание влиянию и роли социальных действий. Во второй половине XX в. эти намерения преодолеть крайности – соединить макро- и микроподход, объективистский и субъективистский осуществляли П. Бурдьё (1994), Н. Луман (1996), отчасти М. Арчер (2000). Среди отечественных исследователей отмечу Н.Н. Козлову, в трудах которой с наибольшей полнотой нашла отражение концепция повседневности. Однако эта методологическая стратегия никак не объясняет тот социальный факт, как человек, люди «попадают» в социальные общности, социальные структуры, другие социальные образования. Ведь, явившись в мир, человек проходит ряд промежуточных этапов в развитии, чтобы определиться со своим социальным положением в обществе; оно никаким образом заранее не предопределено; зависит не только от объективных обстоятельств, но и от воли и целенаправленных «акций» самого человека. То, что социальные системы, социальные сети трактуются как предмет социологии, уязвимо. Об этом говорит и другой факт: структурно-функциональный подход встречается с колоссальными трудностями в обществах переходного периода, когда эти системы и общности «плывут», не имеют четкой определенности и поэтому не могут быть базой достоверной информации.

В этой связи обращу внимание на позицию Ч. Р. Миллса, А. Гоулднера и особенно французского социолога А. Турена, которые подвергли резкой критике структурный функционализм, считая, что он нацелен на обеспечение порядка, равновесия, а не на поиск новых резервов и новых возможностей для развития общества³. Целесообразно учесть немаловажное обстоятельство: социальные системы и институты – очень «нехороший» объект для сравнительных кросскультурных (международных) исследований. Они столь различны, что при их сравнении возникает вопрос о достоверности полученной и сравниваемой информации. И, наконец, не следует игнорировать практику социологии, которая не перестает обращаться к одному источнику информации – человеку, предполагая анализ не функций социальных систем, а того, что делает человека участником общественной повседневной жизни. Впрочем, сами «системщики» в работах на эмпирическом уровне так и поступают, апеллируя главным образом к информации, характеризующей сознание и поведение людей.

Стоит отметить, что неудовлетворенность ранее сформулированными определениями объекта и предмета социологии проявилась в поисках концепций, претендующих на новое слово в трактовке исходных теоретико-методологических проблем социологии (феноменологическая социология, драматургическая социология, этнометодология, теория рационального выбора, школа ультрадетальных эмпирических исследований и др.).

¹ Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии. М., 1998; Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2002; Бергер П. Приглашение в социологию. Гуманистическая перспектива. М., 1996.

² Монсон П. Лодка на аллеях парка. Введение в социологию. М., 1995.

³ Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии. М., 1998.

Наряду с вышеназванными парадигмами, в социологии постепенно происходит становление еще одной парадигмы и соответствующей методологической стратегии - социологического конструктивизма, учитывающего взаимосвязи между макро- и микросоциологией; между объективно-предметным и субъективно-ценностным подходом; между структурно-функциональной и конфликтологической ориентациями и ориентированного на рассмотрение объекта и предмета социологии в единстве объективных условий и субъективных факторов. Предтечей этой методологической стратегии была концепция Маркса, пытавшегося осуществить синтез общественной среды и роли человека в историческом процессе, а затем Г. Зиммель в концепции *«Vergesellschaftung»*.

Одним из проявлений этой методологической стратегии стала концепция социологии жизни, зачатки которой проявили себя еще в XIX в., но не привлекли тогда должного внимания. Жан Мари Гюйо (1854-1888) выдвинул положение, согласно которому центральным понятием социологии была провозглашена реальная жизнь. Гюйо считал индивида интегральной частью социального целого, в которой органически сочетается многообразие социального мира со всеми его достижениями, противоречиями и нерешенными проблемами. К сожалению, эта точка зрения не получила должной поддержки, хотя отдельные ее моменты были в теориях социального действия (М. Вебер, А. Турен, Г. Йоас и др.), социального обмена (Дж. Хоманс, П. Блау), символическом интеракционизме, в феноменологической социологии. Но многие из этих теорий, в частности, феноменологическая социология, абсолютизировали одну сторону жизни – субъективность, дав возможность оппонентам справедливо упрекать ее в односторонности, психологизации реальности, игнорировании объективных условий развития. Тем не менее среди социологов XX в. направленность на интеграцию объективных и субъективных компонентов стали разделять все больше и больше представителей социологической науки. «Идеи и культуры не меняют ход истории – по крайней мере, в одночасье. Однако они являются необходимой прелюдией к переменам, поскольку сдвиги в сознании - в системе ценностей и моральном обосновании – толкают людей к изменениям их социальных отношений и институтов»¹. Еще большую определенность в ориентации на человека как основной предмет исследований социологии выразил Э. Гидденс, назвав ее *«ослепительным и захватывающим предприятием, чьим предметом является поведение людей как социальных существ»*. Его концепция структуризации, осуществляемой агентом, есть снятие противостояния личности и общества².

Русская социология в XIX - начале XX вв. во многом характеризовалась гуманистической направленностью – обращением к человеку-творцу, активному участнику преобразований в обществе. Отражая эту тенденцию, объектом изучения социологов становилась большая группа вопросов, характеризующих состояние сознания людей, их поведение и отношение к происходящим в обществе процессам, их профессиональное, национальное и региональное звучание. Человек развивается как родовое, общественное существо и прежде всего при помощи своего сознания и его реализации во всех сферах общественной жизни, что отметил на рубеже XX в. А.А. Богданов. Раскрывая сущность учения К. Маркса о природе и обществе, он писал, что в борьбе за существование люди не могут объединяться «иначе, как при помощи сознания»³.

В современной отечественной социологии такая методологическая стратегия в определенной степени разделяется Ю.Г. Волковым, С.А. Кравченко, С.И. Григорьевым, Г.В. Дыльниковым⁴. Своеобразный синтез общества и личности олицетворяет антропосоциетальный подход, обоснованный Н.И. Лапиным⁵. Отмечу поиск в этом направлении Ю. М. Резника⁶. В

¹ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. М., 1998; Bell D. The End of Ideology. On the Exhaustion of Political Ideas in Fifties. N.Y., 1962.

² Гидденс Э. Социология. М., 2001.

³ Богданов А. Из психологии общества. СПб., 1906. С. 57.

⁴ Тощенко Ж. Т. Социология. М., 2005; Волков Ю. Г. и др. Социология. М., 1999; Григорьев С. И. Неклассическая социология. Барнаул, 2001; Дыльников Г. В. Социология. Саратов, 2001.

⁵ Лапин Н. И. Общая социология. М., 2006.

⁶ Резник Ю. М. Социальное измерение жизненного мира. М., 2001.

более обобщенном виде эта парадигма нашла отражение в наших работах, где в центре стоят *сознание и поведение человека*, его отношение и реакция на изменения своего статуса, своего места не просто как отдельного индивида, но и члена социальной группы, представителя определенного общества, нередко в его парадоксальном развитии. Но этим не ограничивается данная концепция – она предполагает одновременный анализ *общественной среды* (макро-, мезо- и микроусловий) социальной жизни человека. Все это образует концепцию *социологии жизни*, которая органически сочетает в себе субъективные факторы и объективные условия, органическое сочетание взаимоотношений общества и человека. Говоря словами П. Бергера, суть социологии – «человек в обществе, общество для человека»¹. Именно это – предмет социологической науки².

Добавлю: социология (и любая другая наука) призвана, прежде чем предлагать модели, изучить фрагменты, части объективной реальности. В реальной жизни мы встречаемся не со структурами, а с сознанием и поведением людей. Через них мы выходим на анализ общественной жизни в институциональной, стратификационной, управленческой и других формах. Все это позволяет сделать вывод, что в конструктивистской стратегии, выраженной *концепцией социологии жизни*, *преодолеваются крайности в трактовках сути социологии, оперируя понятиями социальной реальности, ее универсальности, уникальности, надындивидуальности, в то же время измеряя ее посредством сознания, поведения и окружающей среды*.

Анализ структуры социологического знания позволяет охарактеризовать содержание любой парадигмы, так как каждая из них не может быть представлена как аморфная информация, не имеющая определенности, завершенности и (пусть условных) границ. Возникает потребность в обстоятельном анализе структуры, уровней, особенностей и специфики социологического знания. Учитывая особенности представлений в западноевропейской и американской социологии, сосредоточим внимание на идеях и предложениях отечественных коллег.

Во-первых, как и может показаться странным, есть немало произведений, особенно учебников, где такой вопрос вообще не ставится и не обсуждается. Во-вторых, структура социологического знания сводится только к делению на макро- и микросоциологию, что в общем не вызывает сомнения, но и ничего принципиально нового не открывает³. В-третьих, имеются предложения структурировать социологическое знание через анализ всей научной мысли, включая естественнонаучное знание, находя в ней место социологии⁴. В-четвертых, структура сводится к обзору существовавших и существующих научных школ в социологии, которые объявляются парадигмами⁵. В-пятых, во многих работах дается обстоятельная и развернутая классификация возможных подходов к социологическому знанию. Наряду с макро- и микросоциологией, нередко подробно анализируется теоретическая и эмпирическая социология⁶. В-шестых, продолжает существовать в концепциях отечественных исследователей трехуровневая интерпретация социологии, восходящая к Р. Мертону с его знаменитой формулировкой о теориях среднего уровня. Это отметил А.И. Кравченко на Харчевских чтениях⁷. Укажем и на немногочисленные попытки рассмотреть структуру социологического знания по нескольким основаниям, полнее представить многообразие ее содержания⁸. Таким образом, структура социологического знания определяется в зависимости от методологических принципов исследователей социальной реальности. В социологии обосновываются различные виды ее классификации в зависимости от подходов, которые применяет исследователь в познании социальной реальности.

¹ Бергер П. Приглашение в социологию. Гуманистическая перспектива. М., 1996; Бауман З. Мыслить социологически. М., 1996. С. 7 - 25.

² Подробнее см.; Тощенко Ж. Т. Социология М., 2005; Он же. Парадоксальный человек. М., 2001.

³ Козлова О. Н. Социология. М., 2004.

⁴ Кравченко А. И. Социология. М., 2001. С. 49 - 54.

⁵ Волков Ю. Г. и др. Социология. М., 1999. С. 35 - 38.

⁶ Кравченко С.А. Социология. Парадигмы через призму социологического воображения. М., 2002.

⁷ См.: Структура и уровни социологического знания: традиции и новые концепции // Социс. 2003. N 9. С. 5.

⁸ Осипов Г. В. и др. Социология. М., 2003; Рабочая книга социолога / Под ред. Г. В. Осипова. М., 2003.

Есть предложения определять структуру социологии с учетом всего научного знания, когда в ее объяснение вовлекается знание, накопленное всеми науками (А.И. Кравченко, 2001) или социальными и гуманитарными науками (О. Н. Козлова, 2004). Наш подход: *структурируется только то знание, которое называется социологическим, а также то знание, которое рождается в процессе взаимодействия с другими социальными науками*. Структура социологического знания может рассматриваться, как *теоретическая и эмпирическая социологии, как фундаментальная и прикладная, по объектно-предметному принципу*.

Таблица 2

Структура социологического знания

Структура	Методы исследования	Назначение исследований	Наименование дисциплин
Теоретическая и эмпирическая социология	Общенаучные и специальные социальные методы	Обогащение теории познания	Теория, методология социологии
Фундаментальная и прикладная социология	Социологические и статистические методы познания	Обогащение научного знания и способов решения существующих общественных проблем	Методология социологических исследований
Макро- и микросоциология	Историко-логические, системные и эмпирические методы познания	Обогащение научного знания и решение глобальных и локальных проблем	Специальные социологические науки

При первой классификации социологического знания как теоретической и эмпирической социологии, принципиальное утверждение состоит в том, что прежде всего обосновывается и разрабатывается базовый, исходный уровень социологического знания – теория и методология. Этот подход сосредоточен на определении и уточнении объекта и предмета социологической науки, ее категориального и понятийного аппарата, закономерностей (тенденций) развития как социальной реальности, так и самой социологии, ее функций, места среди других наук. В его рамках привлекается и исторический материал (история социологии), который показывает генезис идей, появление, рождение и угасание поисков (теорий, концепций), а также уточнение места социологии в структуре социального и гуманитарного знания. Кроме того, вовлекается (адаптируется, приспосабливается) теоретическое знание других наук в том отношении, как оно способствует уточнению, обогащению и развитию социологического знания. Важнейшей характеристикой, составной частью теоретической социологии являются методология и методы познания социальной действительности. Во-первых, она использует логический метод, когда из совокупности имеющейся информации выводится непротиворечивое, последовательное знание. Во-вторых, она опирается на исторический метод, онтологию, когда определяется генезис знания, категорий и понятий. В-третьих, она руководствуется методами системного анализа, когда учитывается вся совокупность как основных, так и опосредованных связей. Наконец, она применяет статистические и математические методы, которые упорядочивают накопленную информацию и позволяют выявить тенденции развития общественной жизни¹.

Назначение теоретической социологии состоит в том, чтобы, опираясь на накопленное научное знание, осуществить типологизацию и классификацию имеющейся (накопленной) социальной информации. Она включает в себя и *гипотетическое знание*, которое в дальнейшем может быть подтверждено или опровергнуто. К компетенции теоретического знания относится выявление закономерностей (законов), тенденций и перспектив развития как изучаемых процессов и явлений, так и самой социологической науки.

Парной категорией (контрагентом) теоретического социологического знания выступает эмпирическая социология, которая характеризует специфическую форму социальной информации. Данная информация может иметь упорядоченный характер (получена с помощью научных методов) и стихийный характер, когда данные накапливались неупорядоченно, по

¹ Подробнее см.: Теоретическая социология. В 4-х тт. / Под ред Ю. Н. Давыдова. М., 1994 - 1999; Култыгин В. П. Классическая социология. М., 2000; Девятко И. Ф. Социологические теории деятельности и практической рациональности. М., 2003.

мере самой разнообразной деятельности субъектов исторического процесса. В последнем случае информация приобретает ценность как регистрация происходящих явлений и процессов, их последствий, а фиксация фактов нередко имеет прикладное, утилитарное значение.

Что касается *форм эмпирической социальной информации*, то она могла быть выражена в виде статистических и социологических данных (во все большей степени в электронном виде), документов, публикаций, сведений личного характера (письма, дневники, воспоминания) и т.д., которая для того, чтобы играть роль в познании, нуждается в научной (теоретической) интерпретации, объяснении, описании. Здесь уместно сказать, что если социологию представить в виде суммы текстов, то 80-90% из них составят отчеты, первичные документы, записки, варианты осмысления проведенных исследований, различные статистические и социологические (в основном, эмпирические) данные.

Характер и формы эмпирической социологической информации определяют *методы ее получения* – опросы, интервью, контент-анализ, экспертные оценки и т.д. Эмпирическое знание, таким образом, представлено всеми видами и формами конкретной информации, включающими в себя совокупность статистических и документальных данных, социологических показателей и индикаторов развития изучаемых процессов и явлений. Очевидно, что без особым образом организованной эмпирической информации не могут быть осмыслены реалии сознания и поведения человека в демографическом, профессиональном, национальном, социально-правовом и иных аспектах.

Что касается *классификации социологического знания на фундаментальное и прикладное*, она призвана ответить на вопрос: каков способ не только получения, но и решения актуальных проблем, ставших предметом социологической науки. И в том, и другом случаях присутствуют теоретическое и эмпирическое знание, хотя их пропорция и соотношение серьезно разнятся. Многолетний опыт социологических исследований показывает, что в них обычно соединены обе группы задач: наличие в фундаментальной и прикладной социологии теоретического и эмпирического уровня может рассматриваться в качестве одного из важных аргументов включения в социологическую науку общесоциологических и конкретных исследований в качестве двух уровней единого знания.

Основной вывод в отношении различия между теоретической и эмпирической, с одной стороны, фундаментальной и прикладной, с другой, состоит в следующем: первая классификация характеризует способ (методы) познания действительности, вторая – способы и методы не только познания, но и решения социальных проблем. Поэтому эти классификации не следует противопоставлять друг другу, нивелировать по принципу выше – ниже, богаче – беднее. Вместе с тем, научный подход базируется в первую очередь на теоретическом осмыслении, постоянно обогащаемом эмпирической информацией, особенно получаемой в ходе фундаментальных исследований. Последнее акцентировано потому, что большое место в социологической теории отводится категориальному и понятийному аппарату, уточнению их интерпретации как в свете накопленных данных, так и новой информации, поставляемой эмпирической социологией.

Наконец, о классификации, когда социологию рассматривают как *макро- и микросоциологию*. Если первую интересует общество как целостный социальный организм, его структура, социальные институты, их функционирование и изменение, то микросоциология обращена к социальному поведению, межличностному общению, мотивации действия, социализации и индивидуализации личности, стимулам групповых поступков. Плодотворно рассматривать взаимосвязь фундаментальных и прикладных аспектов социологии в рамках специальных социологических теорий. Ряд исследователей обращает внимание на необходимость теоретического осмысления метасоциологии, объектом которой является сама социология, ее познавательные возможности, закономерности развития. В литературе синонимом метасоциологии является *социология социологии* и *рефлексивная социология*. Теоретическое знание не только не исключает, а обязательно предполагает анализ познавательных возможностей социологии, ее концепций, взглядов, обобщений и парадигм, а также ограничений и пределов достижения истины в процессе исследований. Социологическое знание может быть

представлено по уровню и степени осмысления всего объекта и предмета социологии или одной из их сторон, частей, фрагментов. Это говорит *еще об одной классификации социологического знания – по уровням, что отражает объектно-предметный принцип познания.*

Таблица 3

Уровни социологического знания

Уровни (иерархия)	Объект исследования	Наименование социологических дисциплин
Общесоциологические теории	Социальная реальность во всем ее разнообразии	Классическая и современная (модернистская и постмодернистская) теории. Социологические школы
Обобщающие (системные) социологические теории	Основные сферы жизни общества	Экономическая, политическая социологии, социальная структура, социология духовной жизни
Основные специальные социологические теории	В рамках экономической социологии - труд, рынок, город, село и т.д. В рамках социальной жизни - социальная структура, этносы, молодежь и т.д. В рамках политической социологии - государство, общественные организации, право, армия и т.д. В рамках духовной жизни - образование, наука, культура, СМИ, религия и т.д.	В экономической социологии - социология рынка, социология труда, социология города и села и т.д. В социальной структуре – этносоциология, социология молодежи, социология семьи и т.д. В политической социологии - социология власти, социология партий и общественных движений, военная социология. В социологии духовной жизни – социология личности, социология образования, социология культуры, социология науки и религии
Частные (вспомогательные) социологические концепции	Производные от основных социологических теорий	Например, в социологии образования изучаются отдельные компоненты как дошкольное воспитание, общее и среднеспециальное образование, высшее образование, непрерывное образование и т.д.

Во-первых, социологическое знание представлено теориями общесоциологическими, которые отражают и выражают методологические стратегии. В зависимости от них вырабатываются обобщающие теоретические концепции, которые обосновывают формы и методы познания социальной реальности во всем многообразии ее общественных связей. Согласно этому подходу объектом и предметом анализа может выступать или общество, или человек, или их соединение, что находит отражение в различных социологических парадигмах. В свою очередь эти подходы могут дифференцироваться, и тогда количество общесоциологических теорий резко возрастает. Так, некоторые исследователи (Э. Гидденс, Дж. Александер, Ю. Г. Волков, Р. Коллинз, П. Штомпка и др.) считают, что существующие школы социологии имеют стратегии или подходы, выражающиеся в постановке ряда принципиальных методологических вопросов.

Во-вторых, отдельный уровень образуют системные (обобщающие) социологические теории (иногда их называют отраслевыми) - экономической и политической социологии, социологии социальной и духовной сфер жизни общества, которые направлены на анализ не общества в целом (как в первом случае), а его основных сфер – экономической, социальной, политической и духовной. Это деление общества на четыре сферы обосновано в социально-философской литературе и связано с определенными видами деятельности - трудовой (производственной), социальной (в узком смысле слова), политической и культурной (духовной).

Что касается *экономической социологии* (см. работы Т.И. Заславской, В.В. Радаева, Г.Н. Соколовой, В. И. Верховина, И. В. Рыбкиной, Н. Смелзера, Л. Тевено и др.), то ею исследуются социальные проблемы экономической жизни, сознание людей и соответствующие типы поведения, связанные с реализацией целей и задач общественного производства, удовлетворением потребностей и интересов людей в условиях функционирования социально-экономических отношений.

Обращаясь к другой сфере общества – *социальной жизни* (см. работы Ю.В. Арутюняна, Г.И. Осадчей, М.Н. Руткевича, В.Н. Иванова, З.Т. Голенковой, О.И. Шкаратана и др.), отмечу, что здесь социология изучает такие проблемы, как социальная структура во всем ее мно-

гообразии, социальные процессы и институты, социальные общности. В ее рамках исследуются предпосылки, условия и факторы превращения классов, социальных слоев и групп в субъекты созидательной деятельности.

Политическая социология изучает политические (классовые, групповые) интересы, которые базируются на воле, знании, действиях (и исходят из них), т.е. методов и форм выражения политической деятельности человека, классов и социальных групп. Она обращена ко всему спектру чувств, мнений, суждений и отношений людей к процессам функционирования властных организаций, что позволяет представить пути функционирования государственности, выявить болевые точки развития политической жизни (см. работы П. Бурдые, И. Валлерстайна, М. Вевёрки, С. М. Липсета, Е. Вятра, А.В. Дмитриева, В.Э. Войкова, В.Д. Виноградова, Н.А. Головина, М.К. Горшкова, Ф.Э. Шереги и др.). К проблемам политической социологии относятся деятельность политических организаций и объединений, формы и методы их работы в новых общественных условиях, способность откликаться на те или иные события. Наконец, объектом социологии в сфере политики является политическое сознание, анализ его реального состояния, функционирование политической культуры как одной из существенных предпосылок достижения прогрессивных целей.

Четвертой по счету, но не по значению, обобщающей специальной социологической теорией является социология *духовной жизни* общества, исследующей деятельность по освоению имеющихся культурных ценностей, созданию новых, распределению и потреблению накопленных (см. работы Т. Адорно, П. Бурдые, Дж. Александера, М. Арчер, О.Н. Козловой, А.И. Шендрика, Л.Г. Ионина, Л.Н. Когана, С.Н. Иконниковой и др.). Этот процесс является сложным, многоплановым и неоднозначным. К основным его составляющим следует отнести процесс социализации личности, образование, культурно-просветительную деятельность, массовую информацию, литературу, искусство, науку. Сквозным для подсистем духовной жизни является то, что сознание и поведение человека выступают объектами главного интереса конкретных исследований, когда многообразие духовного мира порождает возможность различных подходов и способов решения общественных проблем.

К обобщающим (системным) социологическим теориям относится *социология управления* (см. работы Ю.П. Аверина, Е.М. Бабосова, Ю.Д. Красовского, В.В. Щербины, А.В. Тихонова, М.В. Удальцовой и др.). Она связана с решением особого класса задач – исследованием механизма регулирования социальных процессов – и поэтому может рассматриваться самостоятельно, на уровне выявления неких общих характеристик, независимо от конкретных обстоятельств. Кроме того, она применима в каждой из сфер общественной жизни и их элементов, требуя выявления и анализа специфических особенностей управления в конкретной области сознания и поведения людей.

В-третьих, существуют специальные социологические теории. Предметом их исследования являются общественные процессы и явления, специфические связи с другими явлениями и процессами, в целостности образуя составную часть той или иной сферы общественной жизни. Они рассматривают не глобальные взаимодействия, а характерные связи в конкретной сфере общественной жизни. Иначе говоря, каждая из системных (обобщающих, отраслевых) социологических теорий состоит из совокупности специальных теорий, нацеленных на изучение процессов, которые образуют социально-экономические явления: социологии труда, рынка, города и села, демографические и миграционные процессы и т.д.

В этом смысле в рамках социальной жизни и соответствующей социологии изучается социально-профессиональная и поселенческая структуры, этносоциология, социология молодежи, семьи и т.д. В свою очередь, политическая социология состоит из таких теорий как социология власти, политических партий и общественных движений, социология права (хотя некоторые исследователи выделяют ее в самостоятельную научно-прикладную теорию), военная социология, социология международных отношений.

Для возникновения и становления как *системных (обобщающих)*, так и *специальных социологических теорий* необходимо выполнение, по крайней мере, двух условий: а) чтобы эти теории обладали самостоятельным и относительно замкнутым понятийным аппаратом, ха-

рактизирующим сущность и специфику исследуемых реальностей; б) чтобы имелась общественная потребность в социологической точке зрения, в изучении специфических связей между этими явлениями и обществом.

Сегодня в социологии в той или иной мере оформлено свыше 50 основных специальных социологических теорий. Их положение еще полностью не осмыслено с точки зрения перспектив социологии, а также потребностей общества. Анализ места системных и специальных социологических теорий в структуре социологического знания предполагает постоянный критический обзор их развития, особенно тех, что имеют непосредственное значение как для понимания места, роли и функций социологической науки, так и для повышения эффективности и качества исследований. Системные и специальные социологические теории соединяют теоретико-методологическое знание с эмпирическими данными, полученными в ходе конкретных исследований. Они представляют собой единство теоретического знания (теоретических замыслов) и эмпирической их проверки. В результате уточняются исходные положения, результативность и эффективность методологии и методики. Подчеркну: если в социологии более, чем в других общественных науках, заметно деление на теорию и эмпирию, это ни в коем случае не означает, что они существуют раздельно, не взаимодействуя между собой.

В-четвертых, наряду с обобщающими (системными) и основными специальными социологическими теориями существуют частные (вспомогательные) концепции, объектом которых выступают конкретные, отдельные явления и процессы, производные от более «объемных» процессов и социальных феноменов. Такими объектами исследования являются, например, в рамках социологии образования высшее или дошкольное образование, в рамках социологии молодежи – молодежные движения, группы по интересам и т.д. Детализация такого рода не вызывает возражения, кроме одного – изучение многих частных явлений нередко называют «социологиями», в результате чего возникает дурная бесконечность, которой нет предела. Социологам стоит применять принцип бережливости («Бритва Оккама»), согласно которому сущности не должны умножаться без необходимости. Исходя из этого принципа, следует изучать конкретный процесс или явление, обозначать их как предмет (объект) социологического анализа, не прибегая без необходимости к термину «социология».

В заключение отмечу, что в социологии долго господствовала (и сейчас ее придерживаются некоторые ученые) *так называемая теория среднего уровня*, обычно связываемая с именем Р. Мертон. Этот типичный прием в американской социологии возник под мощным влиянием прагматических потребностей. В нашей стране этот подход прижился после частичной реабилитации социологии 1960-х гг. Он весьма своеобразно олицетворял компромисс между официально утверждаемой концепцией об историческом материализме как общесоциологической теории и стремлением выделить «свою» социологическую теорию, что долгое время камуфлировалось под *среднеуровневый* срез. Но такой подход, справедливо отмечал А. В. Кабыща, напоминает русскую матрешку и мало что прибавляет к классификации науки и ее разделов. Выделение уровня (частных теорий) оказалось двусмысленным. Когда теоретический уровень социологии был представлен философией, ему не оказывалось в ней места. Но они в то же время – «теории». Каково их соотношение с теоретической социологией? Если их отнести к эмпирическим исследованиям (они образовывали третий, согласно Мертону, уровень), не означает ли это, что эмпирия лишена научного статуса? И насколько оправданно выделять уровни по разным основаниям?

Такое структурирование вызвало возражения многих социологов, в частности, одного из крупнейших социологов современности П. Бурдье. Он обвинил в сговоре, альянсе таких известных ученых, как Т. Парсонс, который взял на себя разработку общесоциологической теории, Р. Мертон, монополизировавшего представление о «среднем уровне», и П. Лазарсфельда, поставившего методы изучения на уровне эмпирии. По Бурдье, это идеологическое господство, раздел сфер влияния позволял навязывать концепцию науки, не считаясь с другими заслуживающими внимания и глубоко научно обоснованными подходами. Очевидно, *трехуровневая модель социологии, сыграв определенную роль в ее развитии, исчерпала свои*

возможности. Анализ материалов международных социологических конгрессов (в частности XVI / Дурбан, ЮАР, 2006 г./) показывает: этот принцип не соблюдается.

Таким образом, современная структура социологического знания состоит из нескольких классификаций социологических теорий, подразделяющихся на а) теоретическую и эмпирическую; б) фундаментальную и прикладную; в) макро- и микросоциологию; г) по уровням, включающим в себя общетеоретические, основные (системные), специальные и вспомогательные социологические теории и концепции.

Хорошкевич Н.Г., к.с.н., доц.

УГТУ – УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

С какими рисками сталкивается в процессе профессионального самоопределения вузовская молодежь

Выбор и получение профессии, как и любая другая социальная деятельность, включают в себя определенный риск, а точнее совокупность рисков. Значение профессионального образования в жизни человека определяется степенью удовлетворения его потребностей благодаря выбранной профессии, приобретение которой сегодня невозможно без специального образования. Что касается образования (а также высшего профессионального образования, т.к. последнее имеет те же функции), то оно способствует удовлетворению, практически, всех видов потребностей (классификация А.Маслоу). Поэтому изучение рисков выбора и получения профессии – это одна из наиболее актуальных проблем исследования.

В процессе профессионального самоопределения вузовской молодежи можно выделить три этапа, наиболее связанных с рисками:

1. *Ситуация выбора профессии и поступления в вуз.*
2. *Риски периода получения профессионального образования в вузе.*
3. *Риски, связанные с поиском работы по окончании вуза.*

При этом каждый из названных этапов состоит из совокупности различных рисков.

Для первого этапа наиболее характерны риски, связанные с недостатком информации: о вузах, специальностях, характере труда профессий, о том, что в материальном плане может дать та или иная профессия. Во-вторых, эти риски могут быть связаны с неверной оценкой собственных способностей. Сказывается и то, что молодому человеку бывает сложно предвидеть востребованность профессии на рынке труда по окончании вуза. И, наконец, неправильный выбор (если человек не будет работать по этой профессии в результате неудовлетворенности содержанием работы, невостребованности специальности) – это время упущенных возможностей. В этом случае количество возможностей уменьшается (в сравнении с первоначальным этапом) в силу различных объективных причин.

Прежде всего, возможность профессионального самоопределения обусловлена потребностью общества, его социально-экономическим развитием в тех или иных «кадрах, обладающих тем или иным уровнем образования». Таким образом, сам выбор профессии ограничен. Молодой человек может выбрать только те специальности, которые ему предоставляет вуз, в конечном счете, общество.

В последние 10-15 лет в российском обществе появилось много новых профессий: аудитор, менеджер, маркетолог, специалист по связям с общественностью и т.д. В первые годы значительная масса населения не могла точно ответить, чем занимаются такие специалисты. Однако вопрос о роли информации в процессе выбора профессии была актуальна в нашем обществе и гораздо раньше. Она освещена в работах российских социологов, занимавшихся исследованиями профессионального выбора в 1960-1980 гг.

Результатом неверных представлений о профессии могут стать несоответствие ее способностям индивида, его ценностным ориентациям, запросам. Рассмотрим значение *психологических особенностей* индивида как факторов риска в ситуации выбора профессии.

Особое место здесь занимают темперамент, способности и характер. В зависимости от темперамента человек выбирает тот или иной род деятельности. *Темперамент* не влияет на умственные способности, но «в некоторых видах деятельности от свойств темперамента мо-

жет зависеть не только ход их выполнения, но и в определенной мере результат»¹. Хотя в большинстве профессий свойства темперамента не влияют на конечный результат, все-таки при выборе вида деятельности целесообразно учитывать свойства темперамента. Если темперамент не имеет решающего значения для выполнения большинства видов работ, то способности обуславливают это. *Способности* «формируются и развиваются под влиянием социальных условий жизни человека на основе его природных задатков»². *Задатки* можно назвать «предпосылкой способностей», отсутствие которых даже при самых благоприятных внешних условиях не приведет к развитию требующихся способностей. Поэтому, не имея интереса, склонности к будущей профессии, надеяться на то, что способности проявятся во время учебы в вузе, достаточно рискованно.

О важности *способностей* в профессиональной деятельности говорит тот факт, что если темперамент ограничивает лишь очень редкие виды деятельности, то наличие способностей определяет пригодность к различному роду занятий³. В зависимости от наличия или отсутствия способностей в процессе профессионального самоопределения можно выделить два наиболее важных этапа, наиболее связанных с риском: получение профессии и профессиональная адаптация.

Наличие способностей определяют два основных этапа получения профессии. Во-первых, это *поступление в вуз*. Подготовка и сдача экзаменов требует наличие определенного уровня общих способностей. Но, если на этом этапе можно иногда не встретить особых трудностей (например, зачисление в коммерческий вуз после сдачи тестов), то по окончании вуза неудачный выбор «может сломать всю жизнь человека». Прежде всего, встанет вопрос о профпригодности молодого специалиста. Молодой человек будет вынужден сменить сферу деятельности. В случае относительно успешной профессиональной деятельности он станет тяготиться работой, т.к. вынужден будет прикладывать гораздо больше усилий, и ему это не будет доставлять морального удовлетворения. Кроме этого, его настоящие способности останутся нереализованными. И, наоборот: «Правильно выбранная профессия благотворно действует на человека, раскрывает в нем способности и дарования, пробуждает инициативу и творчество, вселяет радость, вдохновение, возвышает достоинство личности»⁴.

Еще одна сторона риска, касающаяся способностей, – это *оценка способностей*. Сложность определения способностей заключается в том, что они проявляются только в процессе деятельности. У индивида довольно часто бывают лишь общие представления о будущей профессии. Обучение в школе способствует выявлению общей направленности когнитивных интересов: гуманитарные науки, точные, естественные. В какой-то мере оно помогает оценить качества, отвечающие за общий уровень способностей. Хотя развитие способностей зависит от многих составляющих: уровня преподавания, оснащения учебного заведения, желания обучиться самого индивида.

Среди субъективных факторов риска выбора профессии *способности* можно отнести если не к самому важному, то к одному из наиболее существенных моментов. Если способности отвечают за пригодность индивида к данной профессиональной деятельности, его успешность в ней, то по преодолению влияния внешних факторов в период профессионального самоопределения решающее значение имеет *характер*. Основными чертами характера человека являются моральные качества и воля. Первая группа черт определяет направленность личности: ее убеждения и идеалы. Например, отзывчивость, самокритичность или же черствость, небрежность и т.д. Волевые качества – это умение сознательно регулировать свое поведение, в соответствии со своими принципами и убеждениями, преодолевать препятствия на пути к поставленной цели⁵. Отсутствие воли ведет также к социальным рискам. В процессе профессионального самоопределения на различных его этапах залогом осуществления уст-

¹ Введение в психологию // Под ред. Петровского А.В. М., 1996. С.446.

² Там же. С.128.

³ Там же. С.475.

⁴ Иконникова С.Н. Социология о молодежи. Л., 1985. С.16.

⁵ Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. М., 1999. С.239-241.

ремлений индивида при наличии определенного уровня способностей и цели является воля. Благодаря воле, молодой человек менее подвержен влиянию внешней среды. Это значит, что его выбор более осмыслен, лучше соответствует его стремлениям. Нередко индивид прилагает больше усилий на осуществление выбора, преодолевая влияние семьи. Молодой человек может не послушать совета родителей и поступить в учебное заведение, более соответствующее его интересам. Кроме этого, если выбор оказался все-таки неверным, то при наличии характера индивид лучше адаптируется в профессиональном плане в какой-то другой сфере, где требуются волевые усилия, способность принимать решения. Наличие одних только способностей не всегда гарантирует успешность социализации. Для их проявления и развития необходимы объективные условия, которые нужно создавать.

Важную роль при выборе профессии играют *ценностные ориентации*. Среди них выделяются одна или несколько, имеющие наибольшее значение. Выбор жизненного пути всегда совершается с учетом ценностей человека. Следуя определению риска как вероятности наступления (или не наступления) благоприятного или неблагоприятного для индивида события, необходимо знать степень желания или нежелания, т.е. определить ценность этого события индивида. Для этого его нужно сопоставить с системой жизненных ценностей этого человека. Механизм этого процесса достаточно четко описала Я.В.Дидковская в работе «Профессиональное самоопределение молодежи: социологический анализ»: «Потребность в самоопределении представляет собой формирование ценностно-смысловой системы, т.е. личность присваивает определенные ценности, начинает осознавать их как свои. Тем самым человек определяет для себя значимые цели в жизни и в профессиональной деятельности»¹.

В процессе профессионального самоопределения человек соотносит свои знания о данной профессии с тремя следующими компонентами:

- значение для личности профессиональной деятельности, образования, их место в структуре жизненных ценностей индивида и их взаимосвязь;
- ценности, входящие в состав профессиональной деятельности (гуманизм, творчество, ответственности и т.п.);
- ценности, сопутствующие профессиональной деятельности (карьера, финансовое благополучие и т.д.)².

В случае несовпадения ценностей с профессиональным выбором, последний будет неудачным. Совпадение моральных ценностей с выполняемой работой придает «моральную веру в правоту своих дальнейших поступков». Это, в свою очередь, дает уверенность в себе, в своей правоте³. В случае несовпадения ценностных ориентаций с видом деятельности человек постоянно борется с собой и испытывает чувство морального дискомфорта. Тот или иной выбор влечет за собой череду определенных других, более мелких, выборов и поступков. Итогом чего является либо принятие другой морали, либо пассивная социализация.

Изменить в этой ситуации что-либо с течением времени становится все сложнее. Сделав тот или иной выбор, человек «идет» в определенном направлении, где «траектория» его жизненного пути, если она неправильная, удаляется от верного направления все больше и больше. С течением времени у него снижаются возможности что-либо изменить⁴. С одной стороны, появляется другая микросреда со своими возможностями, установками, с другой, - скаывается возраст (как известно, юность самый мобильный период жизни: отсутствуют упущенные возможности.)

В ситуации выбора профессии расхождение ценностей чаще всего происходит под влиянием «моды», престижа в обществе тех или иных профессий и ценностей. То, насколько адекватно своим способностям, ценностям они выберут род занятий, зависит их моральная

¹ Дидковская Я.В. Профессиональное самоопределение молодежи: социологический анализ. – Екатеринбург, 2004. С.16-17.

² См.: там же. С.17.

³ Когда наступает время выбора. СПб., 2001. С.111, 173.

⁴ Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000. С.516.

удовлетворенность будущим видом деятельности, а часто, - и возможность преуспеть в этой сфере¹.

Определившись с выбором цели жизни и жизненного пути, индивид строит *жизненные планы*. Для их осуществления ему необходимо взаимодействовать с определенными институтами, людьми. Это требует больших затрат времени. Вокруг него складывается определенный круг людей, а значит и возможностей. Потому для реализации любых планов человеку необходим круг конкретных людей. Часть друзей, знакомых более раннего периода «отходят» на «задний план». Заниматься многими другими видами деятельности, молодой человек не может в силу ограниченности времени. Попадая в определенную среду, молодой человек осваивает ценности этой среды. Если он захочет что-то изменить, то в силу моральных и материальных факторов это станет сделать гораздо сложнее. В юности, как отмечает К. Манхейм, молодежи нечего терять, так как еще ничего нет². Избрав определенный вид деятельности, человек приобретает знания, умения, стереотипы, заработок и т.д. Кроме этого, в обществе существуют стереотипы – иметь к определенному возрасту набор «вещей»: работу, образование, семью и т.д. Может отсутствовать желание что-то менять. Даже преодолевая это, молодой человек сталкивается с рядом проблем (материальных, семейных и т.д.). Поэтому, если он захочет что-либо изменить, то с течением времени это будет гораздо сложнее. Изначально, выбрав вид деятельности более интересный для себя, человек может там больше преуспеть в силу природных склонностей. Таким образом, *неправильный выбор профессии* также можно рассматривать как упущенные возможности.

Следующий риск процесса выбора профессии связан с *неверной оценкой востребованности ее на рынке труда* по окончании учебы. Выпускники школ делают профессиональный выбор под влиянием моды, не «просчитывая» спрос на эту профессию через несколько лет. Ошибка в оценке будущей востребованности профессии влечет за собой вероятность не найти работу по специальности по окончании вуза. Они могут оказаться просто не востребованы рынком труда.

Поступление в вуз – это риск, причем наиболее ярко выраженный среди всего процесса профессионального самоопределения. В этот момент определяется дальнейшая судьба человека. Это выбор деятельности – один из основных выборов в жизни индивида. Выбор профессии определяет будущую трудовую деятельность, социальный статус, социальный слой, уровень дохода, ценности и культуру, присущие данной социальной группе. Провал на вступительных экзаменах (сегодня он при переходе к ЕГЭ лишь «спускается» в школу) – результат недостаточной подготовки, что происходит в зависимости от субъективных и объективных причин. Роль субъективных факторов определяется психофизическими данными конкретного человека (способности, воля).

В качестве объективных факторов можно выделить потребности общества и влияние микросреды. Прежде всего, возможность профессионального самоопределения обусловлена потребностью общества, его социально-экономическим развитием, потребности в тех или иных «кадрах, обладающих тем или иным уровнем образования. В зависимости от востребованности в обществе специалистов с высшим образованием изменяется «размер средств, которые в тот или иной период общество способно выделить на нужды образования»³. В результате чего вуз либо увеличивает количество мест, либо сокращает, что предугадать потенциальному абитуриенту крайне сложно, а значит и определить вероятность риска.

Количество выделенных мест влияет не только на реализацию планов поступающих этого года. Высокий проходной балл в результате высокого конкурса влияет на планы тех, кто окончит школу в ближайшие годы. Часть этих молодых людей пересмотрит свои планы на будущее и станет поступать в вузы с меньшим конкурсом. Прием 2009 г. показал, насколько рискованным делом становится подавать заявления в самые различные вузы и

¹ Там же. С.521-523.

² Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994. С.446.

³ Константиновский Д.Л., Шубкин В.Н. Молодежь и образование. М., 1977. С.50.

на самые различные специальности. В следующем году правила приема будут скорректированы – за счет сокращения (ограничения) этого «разнообразия».

Кроме того, имеет значение и распределение средств между различными формами образования. Таким образом, сам выбор профессии ограничен. Молодой человек может выбрать только те специальности, которые ему предоставляет вуз, в конечном счете, общество. В результате, желание получить определенную профессию во время учебы в школе не всегда может быть реализовано в результате не востребоваемости ее в обществе.

Определенное значение при выборе профессии имеет *микросреда*. По сравнению с 1980-ми гг. влияния семьи в процессе выбора профессии значительно возросло, что стало следствием «увеличением социально-экономического неравенства»¹ в обществе.

Необходимо отметить и влияние *престижа той или иной профессии*. Престиж профессий «является своего рода связующим звеном между факторами социальной среды, воздействующими на молодежь в ходе ее самоопределения, и активностью самой личности молодого человека, выбирающего свой профессиональный путь»². Кроме того, для разных социальных групп та или иная профессия имеет несколько разное значение³. Разные семьи обеспечивают разные возможности для социализации индивида. *Социальная дифференциация* в образовании проявляется уже на уровне школьного периода: возможность поступления в элитарную или обычную школу, занятия с репетиторами, а позднее возможность обучения на платной основе⁴, где каждая из них, усиливая подготовку к поступлению в вуз, снижает вероятность провала.

Многие исследователи отмечают определенную зависимость поступления молодого человека в вуз от уровня образования и рода деятельности его родителей. Семьи, где родители имеют высшее образование и заняты умственным трудом, отличаются атмосферой. Там предполагается еще с детских лет ребенка, что сын или дочь также окончат вуз. Такие родители более информированы о спросе и предложении на образовательном рынке, правилах поступления и т.д. К тому же, это – представители относительно обеспеченных слоев населения (хотя применительно к работникам бюджетной сферы далеко не всегда это так), которые могут позволить себе нанять для детей репетиторов, записать ребенка на платные подготовительные курсы.

Окончание вуза также во многом зависит от финансовых возможностей родителей. Это связано, прежде всего, с растущими расходами на содержание студентов в период обучения. Впечатляет тот факт, что в 1990-е гг. почти 44% студентов – местные жители, и связано это с их более выгодной стартовой позицией: «теснее связь с семьей, нет необходимости испытывать трудности жизни в общежитии, легче определиться с будущим местом жительства». Для более 70% студентов – основной источник доходов родительская семья. У приезжих – основная часть доходов идет на оплату жилья. Основные статьи расходов связаны с питанием, покупкой одежды, приобретением учебных принадлежностей⁵. В данном случае можно говорить о усилении *защитной функции* семьи.

Что касается *платного образования*, то оно имеет свои положительные и отрицательные стороны. С одной стороны, оно расширяет доступ к получению образования обеспеченным слоям населения, позволяет выбрать специальности (это общемировая практика). Но, с другой, платность обучения ведет к снижению доступа к получению образования малообеспеченным слоям населения. На сегодняшний день это скорее мешает (учитывая всеобщую бедность населения), нежели расширяет образование как способ социальной мобильности, а значит, исключает образование как средство адаптации. «Одной из константных основ любого общества, – отмечал П. Сорокин, – является важность выполняемой для общества профес-

¹ Вишневский Ю.Р., Рубина Л.Я. Социальный облик студенчества 90-х годов // Социс. 1997. №10. С.57.

² Когда наступает время выбора. СПб., 2001. С.17.

³ Дидковская Я.В. Профессиональное самоопределение молодежи: социологический анализ. Екатеринбург, 2004. С.23.

⁴ Когда наступает время выбора. СПб., 2001. С.382.

⁵ Вишневский Ю.Р., Рубина Л.Я. Социальный облик студенчества 90-х годов // Социс. 1997. №10. С.59.

сии», а «в любом данном обществе более профессиональная работа заключается в осуществлении функций организации и контроля в большей привилегированности группы и в более высоком ранге, который она занимает в межпрофессиональной иерархии и наоборот»¹. С переходом образования на платную основу, автоматически часть мест предоставляется только тем, кто может платить. Это, в свою очередь, позволяет говорить о том, что высшее образование становится менее доступным для широкой массы населения.

Значительной доле населения проблематично содержать студента, а оплата его обучения вызывает еще большие трудности. В период безработицы, нестабильности в обществе у многих таких студентов нет гарантии, что их родители смогут оплатить обучение в последующие годы. Это еще один из рисков, связанных с получением уже платного образования. Здесь присутствует риск не окончить вуз из-за материальных проблем.

Говоря о рисках, связанных с обучением, следует отметить проблему *качества получаемого образования*. Здесь также можно выделить несколько видов рисков: востребованность предлагаемой вузом специальности на рынке труда, программа обучения по той или иной специальности, уровень требований, предъявляемых к студентам.

В конце 1980-х - начале 1990-х гг. в России в условиях «сбоев» в экономике и зарождающихся капиталистических отношений возникла необходимость в специалистах, чья работа была бы непосредственно связана с рынком. В связи со «сбоями» в экономике многие специалисты не «рыночных» профессий оказались не востребованы. Абитуриент, поступающий на ту или иную специальность, должен учитывать ее востребованность в условиях рынка, чтобы по окончании учебы было легче найти работу. Если в советский период наличие диплома о высшем образовании уже позволяло претендовать на работу, то сегодня специалист должен доказывать свои знания и навыки². Обучаясь в вузе, рискует студент, но вместе с ним рискует и вуз. Хотя высшее образование остается престижным само по себе, но вузы также стремятся быть конкурентоспособными, потому что показателем хорошей работы вуза является успешное трудоустройство его выпускников. В этой связи в вузах появилось много новых специальностей, необходимых в условиях рыночной экономики, например, финансист, менеджер, дизайнер по наружной рекламе и т.д.

Следующий аспект риска связан с *содержательной стороной образования*. В целях повышения своей конкурентоспособности многие институты получили статусы академий и университетов, а основанием для этого было усложнение программ обучения (стали более фундаментальными)³. Более всего риск, связанный с качеством образования, характерен для платной основы обучения. Уровень подготовки при приеме в вуз у студентов «контрактников» гораздо ниже, чем у тех, кто обучается на бесплатной основе. Поэтому у них чаще всего хуже успеваемость на первых курсах (адаптационный период). Нередки случаи, когда некоторые студенты платной формы обучения считают, что если они платят за это деньги, то диплом у них будет, и не заинтересованы в процессе усвоения знаний. Вуз не хочет терять поступающей оплаты от этих студентов, и пребывание студента в вузе «в значительной мере превращается в имитацию обучения»⁴. Государственные вузы сохраняют свой престиж, там эти проблемы стоят не так остро как в негосударственных вузах.

Четвертая группа рисков профессионального самоопределения связана с *поиском работы*. Здесь можно выделить три ситуации, связанных с риском:

1. *Не найти желаемую профессию.*
2. *Не найти работу по специальности.*
3. *Не найти работу, требующую знаний и навыков, получаемых в вузе.*

Эти риски также детерминированы объективными и субъективными факторами. Именно они определяют, с какими рисками при трудоустройстве столкнется конкретный студент по

¹ Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С.354, 225.

² Акопян К. Российская высшая школа // Вестник высшей школы. 1999. №7. С.34.

³ Шадриков В., Геворкян Е., Наводнов В., Мотова Г., Петропавловский М. О видах образовательных учреждений // Высшее образование в России. 2000. №3. С.24.

⁴ Акопян К. Российская высшая школа // Вестник высшей школы. 1999. №7. С.34.

окончании вуза.

В качестве объективного фактора, в первую очередь, следует отметить сложную ситуацию на рынке труда. Российский рынок труда последних 10-15 лет характеризуется всеми опасностями и рисками, присущими устанавливающимся новым рыночным отношениям: высокий уровень безработицы, жесткая конкуренция на рынке труда, низкий уровень оплаты труда у основной массы населения, правовая незащищенность работников, минимальный социальный пакет. По оценкам экспертов, состояние современного рынка труда в последние несколько лет несколько стабилизировалось (хотя с осени 2008 г. – под влиянием мирового финансово-экономического кризиса – вновь проявляется его дестабилизация). Но безработица пока остается на достаточно высоком уровне. В связи с развитием народного хозяйства в целом (предприятий ВПК, торгово-производственных предприятий, химической, металлургической промышленности, автомобилестроения, топливно-энергетического комплекса и т.д.) повысился спрос на высококвалифицированных специалистов в этих областях. Это означает увеличение спроса на предприятиях на выпускников технических вузов. В то же время возросла потребность рынка труда в квалифицированных работниках сферы обслуживания: продажа обуви, стройматериалов и т.п. Это противоречиво повлияет на вероятность найти работу (по специальности, работу, требующую подготовки в вузе или желаемую работу) для выпускников вузов.

Большое значение и в вопросах трудоустройства имеет микросреда. По окончании вуза выходцы из разных слоев общества снова окажутся в неравных стартовых условиях теперь уже на этапе трудоустройства. Влияние субъективные факторов – это предпочтения и личные качества самих выпускников. Это подтверждается современными исследованиями рынка труда. Становление рынка труда еще более остро выявляет зависимость успеха в жизни от предприимчивости, инициативности и т.д.

Таким образом, изучение процесса профессионального самоопределения с точки зрения риска позволит повысить результативность процесса профессионального самоопределения. Это улучшит удовлетворенность трудом, что лучше для личности, и повысит эффективность труда, что лучше для всего общества.

Черемных А.М.,

Удмуртский государственный университет (Ижевск)

Кризис российской системы образования: институциональные аспекты

В последние два десятилетия не умолкают споры о кризисе системы образования и его причинах, причем вопрос о том, действительно ли состояние российской образовательной системы может быть охарактеризовано как кризисное, по-прежнему остается дискуссионным. Специалисты самых различных профессий демонстрируют приверженность диаметрально противоположным точкам зрения по данному вопросу, обосновывая те или иные негативные тенденции в функционировании образовательной системы.

Г.Е. Зборовский, анализируя наиболее часто используемые доказательства приверженцев обеих позиций, подчеркивает, что аргументы и тех и других практически неоспоримы¹. Противоречивость исследовательских подходов к анализу сложившейся в образовательной системе ситуации актуализирует задачу комплексного изучения проблемы кризиса в современном образовании.

В настоящей статье сделана попытка обосновать то, что российское образование в целом и средняя школа в частности находятся в ситуации кризиса, обусловленного несоответствием складывавшейся на протяжении десятилетий системы обучения и воспитания подрастающего поколения изменившимся на рубеже веков социально-политическим, экономическим и культурным условиям. Базовым методологическим принципом при этом является рассмотрение образования не в качестве автономной и самодостаточной целостности, а с точки зрения элемента всей общественной системы. Этот принцип может быть реализован в процессе институционального анализа сферы образования. Такой подход дает возможность исследовать весь комплекс социальных функций образовательной системы и ее включен-

¹ Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург, 2000. С.40-41.

ность в систему отношений на макроуровне и анализировать проблематику кризиса сферы образования в более широком социальном контексте.

Следует отметить, что рассмотрение образования в качестве социального института является доминирующей традицией в работах отечественных социологов образования, в частности таких ярких представителей, как Г.Е. Зборовский, В.И. Добренков, А.В. Меренков, В.Я. Нечаев, А.М. Осипов, Ф.Р. Филиппов. Характеризуя образование как социальный институт, Г.Е.Зборовский определяет его как «устойчивую форму организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающую в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами для осуществления определенных норм и принципов, социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых осуществляется обучение, воспитание, развитие и социализация личности с последующим овладением ею профессией, специальностью, квалификацией»¹. Из этого определения следует: взаимодействие института образования с социальной средой осуществляется посредством реализации им ряда специфических функций, в которых находят свое выражение конкретные общественные потребности. Следовательно, функциональная характеристика является необходимым условием воссоздания институциональной модели образования.

Различные социологические школы по-разному представляют функции института образования. Так, Ф.Р.Филиппов выделяет три группы функций, в том числе социально-дифференцирующую, культурно-воспитательную, социально-селективную². М.Н. Руткевич отдает приоритет социально-профессиональной группе функций, когда в образовании учитываются ориентации молодежи, ее интересы и способности³. В качестве ключевой функции института образования Г.Е. Зборовский называет обеспечение в обществе устойчивости и социального порядка, достигаемых посредством упорядочения деятельности социальных общностей в образовании и сведения ее к предсказуемым образцам социальных ролей⁴. В.И. Добренков и В.Я. Нечаев обосновывают разделение функций образования на базисные и социально-системные. К первой группе авторы относят функции собственно обучения, воспитания и профессиональной подготовки, ко второй – функции легитимации, селективности, мобильности, социального контроля и некоторые другие⁵. Исследователи В.М. Димов и Л.В. Лесная выделяют две основные группы социальных функций образования в зависимости от воспроизводства общественной жизни: интегративную, ведущую к созданию целостной личности, прочно связанной с социумом, и дифференцирующую, ориентированную на воспроизводство социальной структуры общества⁶. «Социокультурные» функции образования О.Б. Ионова и В.Я. Нечаев формулируют в соответствии с задачами приобщения человека к достижениям культуры и необходимостью его «социального выживания», включения в совместную общественную деятельность⁷.

Анализ приведенных исследовательских подходов позволяет предположить, что все функции образования могут быть разделены на личностные и собственно социальные в зависимости от того уровня, на котором достигается необходимый эффект. Однако важно подчеркнуть, что реализация тех или иных личностных функций в конечном счете способствует достижению социально значимых результатов. С этой точки зрения осуществление образовательными учреждениями, например, такой функции, как социализация молодежи, обуславливает достижение целого ряда задач на уровне общества, к числу которых можно отнести обеспечение преемственности социального опыта, социальный контроль и некоторые другие. Иными словами, усвоение молодыми людьми существующих в обществе образцов поведения является, с одной стороны, залогом сохранности принятых норм и возможности

¹ Там же. С.28

² Филиппов Ф.Р. Социология образования // Социс. 1994. № 8-9. С.64-67.

³ Руткевич М.Н. Изменение социальной роли общеобразовательной школы в России // Социс. 1996. №11. С.3-4.

⁴ Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург, 2000. С.28-29.

⁵ Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. М., 2003. С.123-139.

⁶ Димов В.М., Лесная Л.В. Актуальные проблемы образования // Социально-полит. журн. 1995. № 2. С.174.

⁷ Ионова О.Б., Нечаев В.Я. Социокультурные функции образования // Социально-полит. журн. 1994. №11/12

их ретрансляции, а с другой стороны, гарантом поддержания сложившегося социального порядка. Итак, можно сделать вывод о взаимообусловленности функций образования и предположить, что успешность реализации одной или нескольких задач системы образования предопределяет эффективность выполнения других.

В основе функций того или иного института лежит удовлетворение конкретных общественных потребностей, которые, в свою очередь, зависят от различных факторов, как объективных, например закономерности цивилизационного развития, так и субъективных, к числу которых могут быть отнесены, например, задачи конкретного этапа развития того или иного государства. Соответственно мерой оценки стабильности социального института и показателем его эффективности является степень адекватности осуществляемой им деятельности комплексу тех социальных потребностей, удовлетворение которых считается функциональным предназначением данного института.

Поскольку общество и любые его подсистемы не являются статичными, а находятся в процессе постоянного развития, под воздействием происходящих изменений могут осуществляться переоценка социальных ценностей, видоизменяться интересы и формироваться новые общественные потребности. Эти изменения должны найти свое адекватное отражение в целях и функциях социального института, реализующего данные потребности. В случае, когда институт по тем или иным причинам оказывается неспособным удовлетворять изменившиеся общественные интересы, возникает явление, получившее в социологии наименование «дисфункция». Это понятие, введенное в категориальный аппарат социологической науки представителем теории структурного функционализма Р. Мертоном, позволяет анализировать кризисные тенденции в деятельности социального института с точки зрения его взаимодействия с внешней средой.

Согласно этой концепции правомерной является гипотеза о том, что отечественное образование находится в состоянии кризиса, обусловленного дисфункциональностью сложившегося образовательного института. Иными словами, формировавшаяся на протяжении десятилетий система обучения и воспитания молодого поколения в современных условиях перестает отвечать требованиям общества. Необходимо подчеркнуть, что эта тенденция характерна не только для России: о проблемах мирового образовательного кризиса, затронувшего в том числе и индустриально развитые государства, говорят сегодня эксперты из самых разных стран. Один из самых известных американских исследователей в области образовательной политики Ф. Кумбс предложил считать кризис образования не просто мировым, но даже вечным, не зависящим ни от экономики страны, ни от ее политического устройства¹. По мнению ученого, ключевая причина образовательного кризиса заключается в отставании системы образования от потребностей динамично развивающегося общества. С этой точки зрения, прежде всего, необходимо обозначить основные тенденции мирового развития, обуславливающие существенные изменения в системе образования. Эти процессы в виде требований к государственной политике России в области образования зафиксированы в правительственных документах². Так, одной из общемировых тенденций, которая не может не учитываться образованием на современном этапе, является ускорение темпов развития общества, что влечет за собой необходимость подготовки молодых людей к жизни в постоянно изменяющихся условиях. Это сопряжено также с быстрой сменой технологий, необычайным ростом информатизации, усложнением форм труда и других видов социальной деятельности. Эти процессы, как отмечают многие исследователи, «загнали образование в тупик». «Образование, – отмечает А.Ж.Кусжанова³, – оказав содействие современному прогрессу, ныне само стало его жертвой». Существенное влияние на развитие образования во многих странах

¹ Цит. по: Адамский А.И. Вот это и была бы образовательная политика! // Первое сентября. 1999. № 19. <http://ps.1september.ru/1999/19/1-1.htm>.

² Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 1; Образовательная политика России на современном этапе: Справка Госсовета России // Официальные документы в образовании. 2002. № 2.

³ Кусжанова А.Ж. Образование как социальная и научная проблема // Кредо. 1998. №1.

оказывают также процессы перехода к информационному обществу, расширения масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают такие качества выпускников, как коммуникабельность и толерантность. Возникновение и рост глобальных проблем, решение которых может быть осуществлено только в рамках международного сообщества, требуют формирования у молодого поколения современного мышления. Демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора вызывают необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору. Динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости обуславливают постоянную потребность в повышении уровня профессионализма, в переподготовке работников, а также их профессиональной мобильности.

Новые цивилизационные вызовы закономерно приводят многие страны к новому «образовательному буму», к волне глубоких реформ систем как среднего, так и высшего образования. Это происходит в таких странах, как США и Великобритания, Китай, страны Восточной Европы, Юго-Восточной Азии и Южной Америки и некоторых других. Проводимые за рубежом образовательные реформы ориентированы на текущие и перспективные потребности общества, на эффективное использование ресурсов, в том числе самих образовательных систем. Россия не может оставаться в стороне от такого рода общемировых тенденций.

Однако ситуация в сфере отечественного образования осложняется также процессами реформирования политической и экономической систем. Несмотря на почти двадцатилетнюю историю перехода нашего государства к демократическому устройству и доминированию рыночных отношений, изменения в политической и экономической сферах весьма незначительно сказались на отечественной системе образования. Поэтому в сегодняшней ситуации, когда многие страны столкнулись с необходимостью адаптировать свои образовательные системы к закономерностям цивилизационного развития, Россия все еще вынуждена решать задачу приспособления школы к новым социально-экономическим и политическим условиям. Таким образом, можно зафиксировать своеобразную «двойственность» отечественного образовательного кризиса, обусловленного, с одной стороны, неспособностью системы образования ответить на новые цивилизационные вызовы, а с другой стороны, воспроизводством традиционных механизмов централизованного управления системой общего образования, с трудом осваивающей практики вхождения в рыночно ориентированную конкурентную среду.

В целом, говоря о критическом состоянии образования в России, можно выделить три основные «проблемные точки»: так называемые содержательный, организационный и управленческий аспекты образовательного кризиса.

В настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что содержание сегодняшнего школьного образования анахронично и нуждается в коренном обновлении. Зарубежные исследователи А. Кинг и Б. Шнейдер, уделяющие большое внимание проблемам мирового кризиса образования, отмечают, что «система знаний достигла такого уровня сложности, что образовательная система многих стран стала жертвой трех бед: чрезмерного наполнения знаний, анархизма и неприспособленности к жизни»¹.

Аналогичной точки зрения придерживаются и отечественные ученые. Так, А.С. Кусжанова отмечает, что «в сегодняшней образовательной практике трансляция на школьном уровне большей частью безнадежно устаревших и редуцированных до убогости «научных данных» нередко превращается в напрасное натаскивание, неприменимое в жизни»².

Мнения авторитетных специалистов о несоответствии содержания российского образования требованиям современной эпохи подтверждаются различными эмпирическими данными. Так, результаты исследований Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) дают основания сделать вывод о том, что отечественная

¹ Кинг А., Шнейдер Б. Первая глобальная революция: Доклад Совета Римского клуба // Радикал. 1991. №52. С.10-11.

² Кусжанова А.Ж. Образование как социальная и научная проблема // Кредо. 1998. №1.

школьная система, считавшаяся на протяжении многих лет лучшей в мире, в сегодняшней ситуации может быть признана таковой с большой долей условности.

Прошлое российской системы образования характеризуется многими достижениями, соответствовавшими тем требованиям, которые определялись централизованной плановой экономикой. К числу успехов советской школы могут быть отнесены: доступность начального образования для всех детей; грамотность трудоспособного населения; более высокий, чем во многих развитых странах, уровень знаний в естественных науках и математике и некоторые другие. Показателем эффективности отечественной системы образования являлась степень усвоения учащимися фундаментальных научных знаний, оформленных в виде учебных предметов.

В этом отношении современная российская школа за последние полтора десятка лет практически не изменилась: вплоть до настоящего времени число обладателей золотой медали и учащихся-победителей олимпиад различного масштаба считается одним из основных критериев оценки деятельности учебных заведений. Более того, такого рода критерии консервируются посредством разработки и внедрения в образовательную практику новых механизмов оценки достижений учащихся. Таким образом, в настоящее время основным содержанием образования в российской средней школе по-прежнему остается трансляция научных данных в объеме, предусмотренном базовым учебным планом.

Между тем тенденции развития цивилизации, к числу которых могут быть отнесены, в частности, усложнение и увеличение информационных потоков, ускорение темпов жизни, глобализация и мировая интеграция, – становятся причиной формирования новых требований к содержанию образования. Этот процесс обусловлен, в первую очередь, изменением представлений о том, какими знаниями, умениями и навыками должен обладать человек, чтобы успешно жить и работать в динамично развивающемся обществе. В современной ситуации, характеризуемой постоянным увеличением количества информации, гораздо более важными, по сравнению с академическими знаниями, для выпускника школы становятся знания о существующих источниках получения информации, умения грамотного поиска необходимых ему сведений, навыки обобщения и систематизации полученных данных.

Процессы глобализации и мировой интеграции также оказываются существенными факторами в модернизации содержания образования, поскольку обуславливают необходимость формирования совершенно нового типа личности, способной успешно и эффективно действовать в границах всего мира, а не отдельного государства. Чрезвычайно значимым становится усвоение молодыми людьми в процессе обучения норм и ценностей культур различных сообществ. Сложно опровергнуть тезис о том, что отечественная массовая школа в современной ситуации неспособна дать молодому человеку образование, которое бы соответствовало условиям постоянно изменяющегося общества. Концепция содержания отечественного среднего образования, ориентирующая на академичность общеобразовательной подготовки школьников, становится неадекватной требованиям общественного развития и не располагает ресурсами для того, чтобы ответить на вызовы цивилизации. Поскольку усвоение учащимися фундаментальных знаний перестает быть основным результатом образовательного процесса, актуальной становится задача выявления новых критериев оценки учебной деятельности, позволяющих определить эффективность образования в контексте тенденций социального развития.

В отличие от большинства оценочных технологий, применяемых в нашей стране, исследования PISA направлены не на определение уровня освоения школьниками учебных программ, а на изучение способности подростков применять полученные знания и умения в жизненных ситуациях. Таким образом, исследования отражают современные тенденции в оценке образовательных достижений молодых людей, определяя функциональную грамотность выпускников ключевой компетенцией, приобретаемой ими в ходе учебного и воспитательного процессов.

Результаты исследований PISA 2003 г. показали, что по состоянию математической грамотности 15-летние учащиеся России занимают 29-31-е места среди 40 стран; в области ес-

тественнонаучной грамотности – 20-30-е, а в области грамотности чтения – 32-34-е места. По уровню компетентности в решении проблем только 43% российских школьников обладают умениями, которые «отвечают требованиям XXI века», тогда как в лидирующих странах их число достигает 70-73%; по этому показателю наша страна занимает 25-30-е места из 40 стран, принимавших участие в исследовании¹. Полученные в ходе исследования PISA результаты позволили экспертам в сфере образования сделать вывод о том, что в нашей стране вплоть до настоящего времени не разработана концепция, позволяющая, с одной стороны, сохранить лучшие традиции отечественной школы, а с другой – адаптировать существующую образовательную систему к требованиям постиндустриального информационного общества². Фактически результаты исследования в значительной степени развенчали миф о лучшем в мире образовании, доказав, что обеспечение учащихся значительным багажом фундаментальных научных данных не приводит автоматически к формированию у молодых людей умений свободно использовать полученные в школе знания в повседневной жизни.

Более того, мировой опыт свидетельствует о том, что фундаментальность общеобразовательной подготовки, лежащая в основе современной концепции образования в России, не может рассматриваться и в качестве необходимого условия достижения нашими согражданами выдающихся научных результатов. Экс-министр образования России Э.Д. Днепров, комментируя результаты исследований PISA 2003 г., приводит следующий пример. Школьные учебники, по которым российские учащиеся 5-11-го классов осваивают физику, содержат порядка 1300 понятий, тогда как английские – 600, а американские – всего 300. Между тем нобелевских лауреатов по физике в США – 61, в Англии – 20, а в России – 9³. Эти данные позволяют предположить, что содержание отечественного среднего образования, фундаментальность и объем транслируемых молодым россиянам знаний не являются гарантом достижения нашим государством выдающихся успехов на международной научной арене в будущем. В российском образовании, как в спорте: рекорды ставят единицы, а напрягаются миллионы. Но можно сказать, что школа, вынуждая «напрягаться миллионы», даже единицам не обеспечивает условий для установления рекордов.

Таким образом, ключевая проблема содержания отечественного среднего образования заключается в его оторванности от тенденций общемирового развития, а также потребностей личности и государства. В свете приведенных выше фактов весьма спорным оказывается тезис о том, что российская школа готовит будущие поколения к жизни в современном обществе. Неспособность молодых людей применить на практике полученные знания, неготовность их к решению нестандартных задач и ряд других тенденций, выявленных в ходе исследований PISA, ставят под сомнение эффективность существующей образовательной системы и возможность реализации ею своих основных функций.

Поскольку информационная модель обучения не может, как было отмечено выше, считаться адекватной современной социальной ситуации, закономерным является вопрос о том, какие условия способствуют воспроизводству в отечественной системе образования устаревшего и перегруженного содержания. Многие аналитики считают, что этим условием является необходимость готовить молодых людей к продолжению образования в вузе. По словам А.А. Пинского, «весь огромный массив содержания еще держится, по сути, на том, что по нему от ребенка требуется двойная отчетность – на выпуске из школы и на вступительных экзаменах в вузы». Эта тенденция характерна не только для России, но и для стран Запада. Говоря об американской образовательной системе, О. Тоффлер отмечает, что «программы школ обусловлены жесткими входными требованиями колледжа, которые отражают требования исчезающего общества»⁴. Такого рода концепция фактически нивелирует ценность содержания среднего образования как такового, отводя школе роль «готовальни» и ориентируя

¹ Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2003: Отчет / Рук. Г.С. Ковалева. М., 2004. С.58-61.

² Там же. С.63.

³ Сергеев И. Вот такая PISA... // Моск. комсомолец. 2005. 13 янв. <http://mschools.ru/content.php?t=446>.

⁴ Пинский А. Над пропастью или на повороте? http://mschools.ru/school_nad.htm.

ее на бесполезное натаскивание, результативность которого становится очевидной при сдаче вступительных экзаменов.

Кроме того, существует мнение о том, что система преподавания, построенная на предпосылке «чем больше возможных знаний, тем лучше», противоречит не только запросам общества, но и позициям современной педагогической науки¹. Существует немало естественных ограничений – возрастных, психофизических, – обуславливающих невозможность усвоения школьниками огромного массива учебного материала. Э.Д.Днепров приводит данные: 50% детей не усваивают более половины содержания дисциплин естественнонаучного цикла². Эти цифры позволяют усомниться в эффективности существующих образовательных программ и их сообразности потребностям личности и общества. По мнению О.Тоффлера, «школьные и вузовские программы не основаны на какой-либо продуманной концепции нужд современного человека и еще менее они основаны на каком-либо видении будущего, понимании того, какие знания и навыки потребуются, чтобы выжить и достойно жить в эпицентре изменений»³. Это высказывание в полной мере характеризует современное содержание образования в массовой российской школе. Необходимость адаптации учебных программ к реальным потребностям общества и самих молодых людей продиктована, в первую очередь, несоответствием существующей «знаниевой» концепции образования комплексу тех цивилизационных и конкретно-исторических условий, которые определяют современный контекст жизнедеятельности каждого отдельного человека и общества в целом.

Кризис содержания образования приводит к ряду негативных последствий для российского государства и его граждан. Сохранение традиционной системы обучения, предполагающей передачу молодому поколению максимального количества фундаментальных знаний, отрицательно сказывается на здоровье подрастающего поколения, заставляет многих детей расплачиваться своим здоровьем за необходимость освоения устаревших и перегруженных учебных программ. Кроме того, консервация содержания образования с необходимостью влечет за собой социально-экономическое отставание страны в будущем, ее неконкурентоспособность по сравнению с развитыми государствами, предпринимающими меры по реформированию собственных образовательных систем.

Итак, одной из ключевых проблем современной школы является кризис содержания образования, predetermined доминированием «знаниевой» модели обучения, ориентированной на передачу молодым людям установленной государством совокупности академических данных. В современную эпоху, когда объемы информации увеличиваются в геометрической прогрессии, а ее устаревание происходит чрезвычайно высокими темпами, функция передачи знаний становится бессмысленной, поскольку обладание ими как таковыми перестает быть значимым условием достижения успеха, как личного, так и социального.

Иными словами, информационная модель образования не исчерпывает всего комплекса социальных проблем, стоящих перед образованием в современных условиях. Грандиозное расширение пространства общественной практики и информационный бум обусловили несостоятельность такого образования и predetermined разрушение господствовавших на протяжении десятилетий представлений о целях, назначении и содержании образования ввиду невозможности решать те задачи, которые ему приписывались и сообразно которым была организована вся образовательная практика⁴. Вопрос «чему учить?» тесно связан с другим: «как учить?»; именно поэтому кризис содержания образования нельзя рассматривать в отрыве от кризиса той организационной формы, в которой оно существует и при помощи которой транслируется молодым поколениям. Необходимо подчеркнуть, что форма организации содержания имеет не меньшее образовательное значение, чем само содержание обучения и воспитания, то есть функциональность и эффективность процесса образования во многом определяется способом его оформления. В современной российской массовой школе основ-

¹ Кузьминов Я. Реформа образования: причины и цели // Отечественные записки. 2002. №1.

² Цит. по: Сергеев И. Вот такая PISA... // Моск. комсомолец. 2005. 13 янв. <http://mschools.ru/content.php?t=446>.

³ Цит. по: Пинский А. Над пропастью или на повороте? http://mschools.ru/school_nad.htm.

⁴ Кусжанова А.Ж. Образование как социальная и научная проблема // Кредо. 1998. №1.

ным таким способом остается классно-урочная система, основы которой в XVII в. были разработаны чешским педагогом Я. Коменским. Такая организация учебного процесса предполагает существование, во-первых, классов как устойчивых коллективов учащихся, сохраняющих свой состав в течение определенного периода времени, а во-вторых, уроков как основной формы обучения. Кроме того, обязательным компонентом классно-урочной системы является позиция учителя, функциями которого являются организация групповой работы и трансляция определенного содержания, оформленного в виде учебного предмета.

Образовательный процесс в виде классно-урочной системы обладает рядом характеристик, предопределяющих его специфику. К таким особенностям необходимо отнести следующие: субъект-объектные отношения учителя и ученика; пассивность последнего в освоении транслируемой информации; унификация процесса обучения в одновозрастных коллективах; фрагментарность общеобразовательной подготовки и ряд других. Перечисленные характеристики обуславливали адекватность классно-урочной системы «знаниевой» концепции образования, в соответствии с которой главным результатом процесса обучения должно было стать освоение молодым человеком фундаментальных научных данных. Между тем на основе сделанных ранее выводов можно предположить, что в условиях, когда информационная модель образования перестает отвечать требованиям изменившейся социальной ситуации, классно-урочная система не только становится неэффективной, но и препятствует внедрению в российских школах нового содержания образования, адекватного потребностям динамично развивающегося общества.

Необходимость перехода от трансляции научных данных к формированию умений у учащихся самостоятельно осуществлять поиск и систематизацию информации, обобщать полученные сведения и делать выводы с необходимостью ведет если не к ликвидации позиции учителя, то к трансформации его функций. В ситуации, когда доступ к информации становится практически неограниченным, роль преподавателя как основного носителя знания обесценивается, а ключевое значение приобретают такие его способности, как, например, умение ориентироваться в информационном пространстве и направлять поисковые действия учащегося в перспективное русло. Кардинальным образом изменяется и система взаимоотношений между учителем и учеником, начинающими выстраивать субъект-субъектное взаимодействие. Очевидно, что в условиях классно-урочной системы, доминирующей в современной массовой школе, практически невозможно реализовать процесс самостоятельной образовательной деятельности молодого человека, равно как и выстроить новую систему взаимоотношений между обучающимся и преподавателем. Таким образом, неспособность существующей организационной формы вместить в себя меняющееся содержание предопределяет необходимость ее реформирования.

Ограниченность классно-урочной системы для реализации нового содержания образования становится очевидной и при анализе других тенденций общественного развития. Так, ускорение темпов жизни, являющееся неотъемлемым атрибутом современного этапа развития цивилизации, приводит к возрастанию значимости такой способности человека, как мобильность. Иными словами, подвижность индивида становится одним из ключевых факторов его профессиональной и социальной успешности. Соответственно система образования должна располагать технологиями, позволяющими передать молодому человеку навыки эффективного перемещения в пространстве общественной практики, а также способы приспособления к меняющимся социальным условиям. Эти умения могут быть приобретены учащимся только в ходе практической деятельности, а значит, образовательный процесс должен быть организован таким способом, чтобы молодой человек имел возможность освоить опыт перемещения в рамках учебной ситуации. Классно-урочная система не является той формой, которая позволяет обустроить такого рода образовательное пространство, поскольку одной из главных ее характеристик является статичность: неподвижность учащихся, ограниченных определенным коллективом, невозможность как горизонтального, так и вертикального их перемещения в процессе обучения, замкнутость циклов учебной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что способ организации образования в современной российской массовой школе не является адекватным совокупности тех образовательных эффектов, достижение которых становится ключевой задачей института образования в условиях динамично развивающегося общества. Кроме того, кризис организационной формы определяется ее низкой результативностью в обеспечении перехода к новому содержанию образования. Поскольку способ организации принципиальным образом влияет на эффективность образовательного процесса, изменение классно-урочной системы, а также внедрение альтернативных ей организационных форм являются необходимыми условиями преодоления кризиса отечественной средней школы.

Прямым следствием содержательного и организационного аспектов кризиса образования, рассмотренных выше, становится разрушение традиционных институтов образования, которые оказываются не способными отвечать изменившимся потребностям личности и социальной системы. Признаками того, что учебные заведения перестают быть институциональными центрами образования, является «уход» из традиционных образовательных учреждений функций обучения, воспитания и подготовки кадров. Это обстоятельство фиксируется сегодня не только исследователями сферы образования, но и педагогами-практиками, многие из которых признают, что в настоящее время более эффективными каналами образования молодежи становятся средства массовой информации, открытие собственного бизнеса, включение в общественные и политические движения и другие ситуативно осваиваемые сферы деятельности¹. Как утверждает П.Г. Щедровицкий, образовательное воздействие телевидения или городской среды сегодня сопоставимо и даже превышает влияние традиционной педагогики²: «Практически мы оказались свидетелями возникновения нового общества, в котором образовательные процессы текут повсеместно – в каждом акте коммуникации и взаимодействия людей». Отчуждение образовательной деятельности от системы образования также фиксирует А.И. Адамский, делая вывод о том, что процессы обучения и воспитания в данной ситуации оказываются неуправляемыми³. Анализ содержательного и организационного аспектов кризиса в образовании позволяет согласиться с американским исследователем Ф.Кумбсом, утверждавшим, что «образовательный кризис определяется не состоянием образования как такового, а величиной разрыва между развитием и изменением социальных условий и изменениями в образовании»⁴. Большинство аналитиков в области образования разделяет этот подход.

Приведение системы образования в соответствие с общей логикой общественных изменений, с новыми тенденциями социального развития является ключевой задачей модернизации образования в нашей стране. Стратегия реформирования системы образования разрабатывается и реализуется государством, выступающим основным субъектом образовательной политики. Между тем многие исследователи и педагоги-практики фиксируют также кризис государственного управления системой образования. Этот кризис проявляется, в частности, в снижении участия государства в финансировании образования, в несоответствии идеологически провозглашаемых целей организационной культуре управления образованием. Замкнутость на решении внутриотраслевых вопросов стала причиной «маргинальности» образования в социально-политической и экономической сферах. Все это обусловило возникновение еще одной существенной проблемы для системы управления образованием, а именно инвестиционную непривлекательность образовательной сферы для общества и негосударственных заказчиков. Помимо этого, в сфере образования отсутствуют серьезные социальные,

¹ Попов А.А. Анализ современного состояния и концепция развития системы повышения квалификации в сфере образования // Новое поколение инноваций в образовании: содержание деятельности, форматы существования, формы организации современного учреждения открытого образования. Ижевск, 2001.

² Щедровицкий П.Г. Содержание образования – это проблема не дидактики, а системы управления // Первое сентября. 1999. №63. <http://archive.1september.ru/gazeta/1999/63/2-1.htm>

³ Адамский А.И. Образовательная политика как общественная педагогика // Педагогика развития: Красноярск, 25-27 апреля 2001 г. http://www.cjc.kts.ru/creative/nesterova/adamsky_doklad.shtml.

⁴ Адамский А.И. Вот это и была бы образовательная политика! // Первое сентября. 1999. № 19. <http://ps.1september.ru/1999/19/1-1.htm>.

в том числе и маркетинговые, исследования, что влечет за собой неполноту либо искажение представлений о современной системе образования.

Многие авторитетные исследователи называют фундаментальной причиной сложившегося неблагоприятного положения дел в отечественном образовании существующую систему управления. По мнению А.М. Осипова, в основе глубинного кризиса института образования лежат не столько экономические факторы, связанные, в частности, с недофинансированием отрасли, сколько противоречие между динамикой культуры и системой управления образованием. А.А. Попов отмечает, что «наиболее актуальная проблема, ключевым образом определяющая ситуацию в современном российском образовании, – это исторически унаследованная и до сегодняшнего дня по-настоящему не проблематизированная практика управления системой образования». Об этом же пишет П.Г. Щедровицкий, полагая, что «кардинальная проблема российского образования предопределена архаичностью доставшейся нам в наследство системы управления»¹. Россия – страна с традиционно государственной системой образования и практически полным отсутствием опыта создания общественных образовательных институтов. Субъектом изменений, происходящих в сфере отечественного образования, вплоть до настоящего времени всегда выступало государство, а образование традиционно оставалось объектом воздействия, призванным обеспечить общеобразовательный уровень граждан для различных сфер общественной жизни.

Анализируя опыт образовательных реформ в России, Э.Д. Днепров показывает, что причинами кризисного состояния советской школы, проявившегося еще в начале 1980-х гг., стало «пренебрежение власти внутренними закономерностями ее развития, ее полное огосударствление, превращение в пассивный объект социальной и идеологической хирургии». По его мнению, монополия советского государства на образование представляла собой одну из разновидностей крепостничества, что привело к утрате школой многих ее задач и функций, к ее трансформации в закрытое, фактически режимное учреждение². Необходимо отметить, что такой характер политики государства в сфере образования был обусловлен представлением о том, что школьное образование должно соответствовать партийно-государственному заказу. Неизбежным следствием полной унификации школы и превращения ее в бюрократическое учреждение стало функционирование института образования в режиме единообразия, единомыслия и единоначалия. В итоге школа превратилась в средство консервации общественного развития, в механизм воспроизводства застывших социальных структур. Поэтому система отечественного образования оказалась неспособной удовлетворять социально-экономическим, культурным и образовательным потребностям общества и государства. Факт «оторванности» современной школы и всей системы образования от новых условий жизни общества фиксируется многими авторами. Неповоротливость и громоздкость централизованной системы сделали невозможным оперативное управление образованием, мобильное и гибкое реагирование на возникающие и меняющиеся условия функционирования и развития современного социума. Необходимо признать, что реформы, произошедшие в системе отечественного образования в течение последних двух десятилетий, практически не повлияли на изменение стратегии и тактики управления этой сферой. По-прежнему в системе государственного управления преобладает воспроизводство старых административно-командных образцов деятельности. Как подчеркивали авторитетные российские эксперты, «структура управления образованием изменилась, в отличие от школ, лишь формально и восстанавливается сегодня на номенклатурно-бюрократической основе, причем нередко образовательная бюрократия сегодня социально бесконтрольна»³. В итоге углубляющиеся недостатки управления становятся одной из важнейших причин нарастающего противоречия между объективными требованиями общества к системе образования и состоянием этой системы, способностью школы удовлетворять потребностям личности, общества и государства. Таким

¹ Щедровицкий П.Г. Содержание образования – это проблема не дидактики, а системы управления // Первое сентября. 1999. №63. <http://archive.1september.ru/gazeta/1999/63/2-1.htm>

² Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. М., 1998. С.36-37.

³ Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. М., 1998. С.313.

образом, будущее российского образования, эффективность проводимых реформ во многом зависят от того, какие изменения произойдут в системе управления. Этим обусловлена необходимость поиска путей совершенствования управления на всех уровнях: федеральном, региональном, муниципальном и в образовательных учреждениях.

Итак, одним из основных условий эффективного функционирования и развития образования, способности школы удовлетворять актуальным потребностям личности, общества и государства является осознание социальной сущности института образования, его обусловленности процессами, происходящими в обществе. Как отмечает А.Г.Асмолов, «только системное, целостное видение школы в обществе – залог правильного поиска пути ее перестройки»¹, поэтому реформирование системы образования не может осуществляться без учета тенденций развития общества и его отдельных подсистем.

Адекватное понимание функций, внутренней структуры системы образования, комплекса ее объективных связей с другими общественными подсистемами является предпосылкой эффективного управления образованием. Соответственно принятие решений, касающихся процессов, происходящих в образовании, должно изначально основываться на понимании комплекса его функций как социального института. Необходимым при разработке и реализации проектов и программ модернизации образования является анализ цивилизационных и конкретно-исторических условий функционирования образования.

Шапо И.В., к.ф.н., доц.

Уральский государственный педагогический университет

ЕГЭ в оценках его участников: по материалам социологического исследования

Российское общество, как, впрочем, и любое другое, обладает специфическими чертами, составляющими ее своеобразие, рисуящими ее уникальный портрет. Мы далеки от попыток представить этот портрет, но об одном важном штрихе в контексте нашей статьи не упомянуть невозможно: какой бы ни была государственная власть, она всегда отмечает свой приход заявлением о необходимости реформы системы образования. Не является исключением и современная государственная система. За последние 15-20 лет она внесла в сферу образования массу плохо сочетающихся между собой нововведений. В результате сейчас в ней соседствует педагогика подчинения со стремлением увеличить активность и самостоятельность учеников в различных областях жизни, в частности образовательной; стандартизация и личностно-ориентированная педагогика; бесконечная проверка/оценка памяти и призывы к внедрению компетентного подхода.

Между тем, единственный вынужденный проект общегосударственного масштаба – это *создание системы единого государственного экзамена (ЕГЭ)*. Разработчики ЕГЭ обосновывали необходимость его введения тем, что в последние годы обострилась проблема преемственности среднего (полного) общего образования и высшего профессионального образования. В обосновании этого суждения приводились следующие аргументы: количество выпускников средней школы, способных выдержать вступительные испытания в вузы без дополнительной подготовки значительно уменьшилось; большинство вузов самостоятельно разрабатывают содержание собственных вступительных экзаменов; расширяется практика довузовской подготовки в самых разнообразных формах (вузы заключали договоры с отдельными школами, репетиторство, расширяющаяся сеть подготовительных курсов и т.д.).

Одним из путей преодоления обозначенных негативных тенденций в системе образования, механизмом обеспечения гарантий прав граждан на образование, равного доступа молодых людей к полноценному образованию, независимо от уровня доходов семьи, места проживания и состояния здоровья являлась разработка и введение единой системы оценивания и

Не жди, чтобы цвела страна,
Где нет ни чести, ни рассудка,
Где всё зависит ото сна
И несварения желудка...
Вновь прихоть барства и чинов
Даны на жертву поколенья,
Где для затмения умов
Есть министерство просвещения.
Ф А Кони (1855 г.)

¹ Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996. С.630.

проверки результатов обучения выпускников школ и знаний абитуриентов в форме ЕГЭ. В постановлении правительства от 16.02.2001 № 119 «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» сказано, что введение единого государственного экзамена обеспечит «совмещение государственной (итоговой) аттестации выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний для поступления в образовательные учреждения высшего профессионального образования».

Если говорить более подробно, то, по мнению разработчиков, введение ЕГЭ позволит решить следующие проблемы:

- Обеспечить реальную эквивалентность государственных документов о полученном среднем (полном) общем образовании.
- Восстановить преемственность между высшим и общим образованием. Реально превратить конкурс в высшие учебные заведения в конкурс знаний.
- Зачислять в вуз на основе конкурса документов. Эта мера в сочетании с введением предусмотренных планом действий правительства социальных и экономических мер повысит доступность качественного высшего образования для талантливой молодежи из малообеспеченных семей и отдаленных от вузовских центров местностей.
- Обеспечить государственный контроль качества общего образования путем создания независимой, более объективной оценки подготовленности выпускников общеобразовательных учреждений.
- Создать технологию объективной оценки подготовленности выпускников.
- Снизить физические и психологические нагрузки на выпускников школ в момент сдачи выпускных и вступительных экзаменов.

В процессе обсуждения проблемы педагогическая общественность отмечала и такие позитивные моменты перехода к ЕГЭ

- Единые требования к учащимся вне зависимости от территорий, типа школ;
- Возможность подавать заявления с результатами ЕГЭ в любой вуз;
- Снятие двойного стресса – выпускной экзамен (школа) + вступительный экзамен (вуз).
- В перспективе – возможность независимой оценки качества знаний учащихся (т.е. изменение характера – от вступительно-выпускного экзамена к способу оценки работы школы, учителя).

Правда, еще более сильно звучали предостережения о серьезных негативных последствиях повсеместного перехода к ЕГЭ – как основной (и единственной!?) форме контроля итогов обучения в школе и основании для зачисления в вуз:

- Единые требования к учащимся вне зависимости от территорий, типа школ отразят реально существующий разрыв в качестве обучения, разрыв, который связан с быстро растущим социальным расслоением общества, преодолеть его и даже смягчить не сможет ни школа, ни – тем более – учащиеся. ЕГЭ не может способствовать выравниванию образовательных возможностей для учащихся из разных социальных групп и слоев, поскольку условия качественной подготовки к нему во многом определяются разнообразными социальными различиями (социально-материальными, социально-территориальными, социально-этническими, социально-культурными и т.д.). Тем самым, ЕГЭ станет лишь более четким инструментом в социальной селекции.

- Сохранится проблема с льготниками. Да и в целом борьба с коррупцией при поступлении в вуз будет неэффективной – коррупция лишь «опустится» на одну ступень ниже и будет проявляться в основном через разнообразные попытки повлиять на результаты ЕГЭ или обойти их.

- В плане методическом обострится проблема с тестами в целом¹ (и особенно – в гуманитарных науках). ЕГЭ предполагает умение отвечать на вопросы с помощью компьютера.

¹ Примечательны в данном отношении размышления В. Хлебникова, разработчика технологии широкомасштабного тестирования в России, создателя процедуры ЕГЭ. ЕГЭ в методическом плане, по его оценке, пред-

Пострадают люди с нетривиальным, нестандартным мышлением; тугодумы (которых отнюдь нельзя оценивать только негативно). Самое главное: «школа перестанет учить, а будет натаскивать» (В. Садовничий);

- Нельзя превращать ЕГЭ в единственную (тем более – обязательную) форму, необходим выбор и более оптимальное соотношение между традиционными экзаменами, олимпиадами, ЕГЭ.

- При организации ЕГЭ проявляется недооценка социально-психологической стороны экзамена (наличие у ребенка повышенной тревожности, отсутствие привычки к тестам; трудности привыкания к новым условиям; отсутствие привычной среды), недооценка специфики разных вузов и, соответственно, разных качеств, необходимых разным специалистам.

Введение ЕГЭ было осуществлено в формате эксперимента. В 2008 г. эксперимент был объявлен завершенным, и с 2009 г., единый государственный экзамен был переведен в штатный режим. Однако, по нашему глубокому убеждению, ничто не указывает на *экспериментальный* характер этого нововведения:

- эксперимент предполагает создание экспериментальной и контрольной группы, сравнение результатов по определенным признакам, критериям, проведение соответствующих исследований независимыми от создателей, разработчиков и организаторов комиссиями, комитетами – никакой информации по этому поводу нет;

- отсутствует сравнительный анализ заявленных целей и полученных результатов;

- не изучается «цена» вопроса, хотя бы ближайшие последствия введения ЕГЭ. Приведем в этой связи мнение О.Н. Смолина, депутата Государственной Думы РФ: «Когда вводился ЕГЭ, нам говорили, что это сократит перегрузки. Никаких исследований на тему о том, подтвердилась ли эта гипотеза, нет. С одной стороны, хорошо, что дети сдают вроде бы один экзамен. С другой стороны, представьте себе российскую футбольную сборную, которая имела бы только один матч, первый матч с командой Испании. Мы бы тогда никогда не узнали, что она способна сыграть с командой Голландии. В каком случае ребенок получает большие перегрузки? Подобные измерения мне не известны, как и вообще проблема влияния на здоровье этого самого единого государственного экзамена...»¹.

Участвуя в эксперименте по ЕГЭ с 2005 г., система образования Свердловской области получила возможность на собственном опыте испытать все преимущества и недостатки этого эксперимента. Безусловно, мы были не в состоянии отследить все параметры эксперимента, по многим позициям это сделать уже практически невозможно, между тем мы можем попытаться ответить на вопрос, как оценивают единый государственный экзамен его главные участники. Именно в этом и состояла цель проведенного социологического исследования – изучить отношение к единому государственному экзамену со стороны его участников.

Поскольку исследование нацелено на выявление мнений о едином государственном экзамене его участников, было необходимо четко определить, какая группа будет выступать в качестве объекта исследования. Нам представляется, что все участники ЕГЭ могут быть разделены на следующие группы:

полагал учет количества верных ответов, сложность используемого варианта теста, ответы иных участников тестирования (ряд выстраивается путем сравнения подготовленности учащихся друг с другом). Реально же отличие вариантов по сложности проигнорировано. Чисто субъективно устанавливается доля учащихся, которым выставляется соответствующая школьная оценка. Методика ЕГЭ определяет уровень подготовленности учащихся, сравнивая их знания друг с другом, но не с требованиями учебной программы. Поэтому «судить о степени освоения школьного предмета для итоговой аттестации по результатам ЕГЭ в принципе невозможно». Не учитываются и погрешности результатов ЕГЭ: в середине шкалы (40-60 баллов) величина погрешности ± 3 балла, по мере смещения в сторону более низких и более высоких оценок погрешности возрастают, составляя в районе 90 баллов 5-10 баллов. ЕГЭ «плохо дифференцирует испытуемых в наиболее важной для приема в вуз зоне – области наивысших тестовых баллов». Не решена серьезная научная проблема – оценивания (шкалирования) результатов тестирования. И самое главное: «Целью школы стало теперь не обучение и развитие личности учащихся, а погоня за высокими показателями при сдаче ЕГЭ. Учебный процесс в старших классах существенно меняется. Школа стала не учить, а натаскивать на конкретные задания, вопросы, темы» (Хлебников В. Контрольная работа в голову // Новая газета. 2008. 4 декабря).

¹ ЕГЭ: кто послал страну на три буквы?// <http://www.ug.ru/?action=topic&toid=237>

- педагогические работники средних общеобразовательных учреждений;
- эксперты;
- экзаменуемые.

К моменту проведения исследования (сентябрь-октябрь 2008 г.) отношение выпускников, учителей, экспертов в Свердловской области были уже так или иначе изучены¹. Единственной группой, оставшейся на тот момент вне исследовательского фокуса, оказались собственно те, кто прошел через этот барьер. Мы исходили из предположения, что «до-опытное» отношение к единому государственному экзамену отличается от «пост-опытного».

Важный с точки зрения репрезентативности результатов вопрос состоял том, чтобы решить, где искать предполагаемых респондентов. Ясно, что их локализация после окончания школы в сентябре-ноябре 2008 г. множественна. Они могли поступить в высшие учебные заведения, средние профессиональные учебные заведения, уйти в армию, устроиться на работу, выйти замуж и т.д. Таким образом, оказывается, что «доступность» этих групп различна: она максимальна в первых двух случаях и минимальна – в последних. Однако, учитывая, что подавляющее большинство выпускников (более 90%)² собиралось после окончания школы продолжить образование, было решено определить в качестве объекта данного социологического исследования *студентов 1 курсов высших и средних профессиональных учебных заведений* Свердловской области. В итоге выборочная совокупность, которая составила 1482 первокурсника (некоторые характеристики представлены в Таблицах 1 и 2), позволила обеспечить достаточно высокий уровень репрезентативности результатов исследования.

Таблица 1

Распределение респондентов по полу и типу ОУ (% от общего числа респондентов)

Пол		Образовательное учреждение	
Мужской	Женский	Вуз	СПО
36,4	63,6	65,9	34,1

Таблица 2

Тип поселения респондентов (где получали полное общее образование) в сравнении с распределением жителей Свердловской области по типам поселения в целом³

№:	Значение:	%отв.	Население Свердловской области
1	Города-гиганты	30,5	27,3
2	Крупные города (250-500 тыс.)	6,1	8,4
3	Большие города (100-250 тыс.)	3,7	7,0
4	Средние города (50-100 тыс.)	9,7	13,8
5	Малые города (до 50 тыс.)	26,0	20,3
6	ПГТ	8,9	10,0
7	Село	15,1	13,1

Задачи проведенного социологического исследования определялись его целью: изучить отношение к единому государственному экзамену со стороны его участников. Чтобы реализовать поставленную цель, необходимо было, во-первых, определить, в чем собственно проявляется это отношение и, во-вторых, соотнести эти эмпирически измеряемые индикаторы с заявленными целями нововведения.

Прежде всего, представляет интерес общая оценка респондентами единого государственного экзамена, ибо отношение к чему-либо в целом проявляется в сложившейся на основе

¹ См.: Ценностные ориентации выпускников полных средних образовательных учреждений Свердловской области: Аналитический отчет. Екатеринбург, 2007; Качество организации и проведения государственной итоговой аттестации в форме ЕГЭ в образовательных учреждениях Свердловской области: Аналитическая записка по итогам социологического исследования. Екатеринбург, 2008.

² См. результаты социологического исследования, проведенного этой же исследовательской группой в 2007 г.: Ценностные ориентации выпускников полных средних образовательных учреждений Свердловской области... Екатеринбург, 2007.

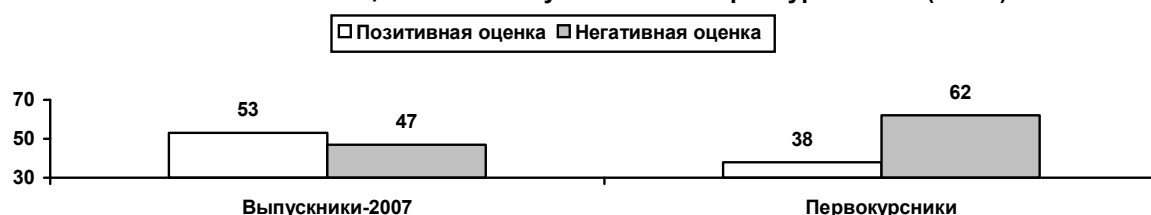
³ Смещение в выборке произошло, во-первых, за счет особенностей дислокации высших и средних профессиональных учебных заведений, во-вторых, за счет того, что в состав первокурсников входят жители из других регионов, приехавших из различных типов поселений.

имеющихся знаний устойчивой благоприятной или неблагоприятной оценке индивидом не-которого объекта или идеи.

Необходимо отметить, что именно этот феномен фиксируют те социологические исследова-ния, которые посвящены интересующей нас проблеме. Так, например, в проведенном в июле 2008 г. Фондом общественного мнения опросе респондентам предлагалось определить свое отношение к введению ЕГЭ как позитивное или негативное в целом¹.

Однако нам представлялось, что для тех, кто является нашими респондентами, нужно предложить более тонкий инструмент измерения этой оценки. Поэтому им был предложен набор из 8 суждений, в которых отражалась и позитивная, и негативная оценка этого фено-мена. Одновременно эти суждения позволили зафиксировать отношение респондентов к раз-личным сторонам ЕГЭ: содержательным, процедурным и т.д. Сразу отметим, что получен-ные данные мы сопоставляли с результатами уже упоминавшегося исследования, проведен-ного в 2007 г. в Свердловской области. Отсюда – и возможность сравнить отношение к ЕГЭ выпускников 11 классов («до-опытное») и первокурсников («пост-опытное»).

Рис.1. Комплексная оценка ЕГЭ выпускниками и первокурсниками (в %%)



Как видим, сопоставление результатов двух исследований показывает: те, у кого был ре-альный опыт сдачи ЕГЭ, в целом относятся такому формату экзамена значительно критичнее (негативные оценки - 47/62% участников опроса). Любопытный феномен выявляется при анализе распределения оценок в зависимости от того типа поселения, в котором проживали наши респонденты на момент сдачи ЕГЭ..

Рис.2. Отношение к ЕГЭ в зависимости от типа поселения (в %%)



Отчетливо видна зависимость: чем крупнее населенный пункт, тем критичнее первокурс-ники в своих оценках.

Это критическое отношение подтверждается и косвенными данными проведенного опро-са. Напомним, в 2008 г. на территории Свердловской области ЕГЭ осуществлялся в двух форматах – обязательном и добровольном. В качестве обязательных предметов для сдачи в виде ЕГЭ были определены русский язык и математика. Оставшиеся 3 экзамена выпускники могли сдавать по своему усмотрению: либо в форме ЕГЭ (если они выбирали иностранный язык, литературу, информатику, биологию, географию), либо в традиционной вопросно-ответной форме или в форме защиты проекта в случае, если они выбирали иные предметы школьного курса (физика, химия, история, обществознание, МХК и др.). Поэтому появилась

¹ См.: ЕГЭ: за и против//http://bd.fom.ru/report/cat/cult/edu_edu/secondary_education/d082823 В настоящий мо-мент мы уже располагаем данными, полученными в ходе исследований, проведенных после того, как ЕГЭ пе-решел в штатный режим: Единый государственный экзамен (ЕГЭ) //<http://bd.fom.ru/report/map/projects/dominant/dom0937/d093716>; Единый государственный экзамен: досужие разговоры против личного опыта выпускников, их родителей и учителей //http://wciom.ru/arkhiv/tematicheskii-arkhiv/item/single/12478.html?no_cache=1&cHash=adc9e1a83d

возможность выявить *мотивацию выбора ЕГЭ* в качестве формы итоговой аттестации. Результаты опроса показали, что чуть более половины (51%) не сдавали ничего, кроме обязательных предметов и еще 26% выбирали иные предметы, т.к. они были необходимы для поступления в вуз. Другими словами, *мотивация выбора* этой формы экзамена имела для подавляющего большинства *вынужденный характер*.

Кроме того, в исследовании использовалась *прожективная методика*, в рамках которой респондентам предлагалось сделать свободный выбор формы итоговой аттестации между ЕГЭ, традиционной устной формой и защитой творческой работы (проекта). Этот индикатор так же позволяет косвенно замерить оценку ЕГЭ и других форм итоговой аттестации как предпочтительных или нежелательных с точки зрения респондентов уже получивших опыт участников ЕГЭ.

Важно отметить, что использовавшаяся в исследовании прожективная методика позволила респондентам *оценить различные предметы школьного цикла* с точки зрения предпочтительности аттестации по ним в различных формах. Ответы наших респондентов показывают, что чем более формализована школьная дисциплина, тем с большей охотой выбирают формат ЕГЭ: к числу таких предметов «вчерашние» школьники отнесли русский язык (81%) и математику (54%). В то же время, те предметы, которые в максимальной степени предоставляют возможность рассуждений, дискуссий, высказывания собственного мнения, учета различных позиций (литература, история, обществознание), по мнению наших респондентов, не целесообразно проверять таким образом: по каждой из указанных дисциплин экзамен в формате ЕГЭ выбрали менее 15%, остальные респонденты предпочли бы сдавать экзамены либо в традиционной вопросно-ответной форме, либо защищая результаты своей самостоятельной работы.

Наконец, отвечая на вопрос, «что следовало бы изменить в ЕГЭ» четвертая часть респондентов-2008 заявила, что *«ничего не может улучшить ЕГЭ, его надо вообще отменить»* и лишь 3% первокурсников были вполне удовлетворены этой формой и полагают, что ничего менять не нужно.

Таким образом, *общий настрой по отношению к ЕГЭ среди тех, кто испытал этот вариант итоговой аттестации на себе в 2008 г., был весьма критичным.*

Между тем, важным аспектом исследования явилось выявление отношения первокурсников к содержательной стороне единого государственного экзамена. С точки зрения *содержания*, важнейший вопрос, который актуализировал единый государственный экзамен, состоит в следующем: чему должна научить школа и что должно быть оценено в ходе итоговой аттестации. Построение эмпирических индикаторов понятия *«содержательная сторона ЕГЭ»* в описываемом социологическом исследовании корреспондирует с заявленными со стороны разработчиков преимуществами ЕГЭ, которые дают используемые в ходе экзамена контрольно-измерительные материалы. В нормативных актах, касающихся единого государственного экзамена, подчеркивается, что КИМы обеспечивают преемственность между школьной и вузовской системами образования, соответствуют школьной программе и – самое главное – являются объективным инструментом проверки знаний. Мы постарались понять, как относятся к этим продекларированным заявлениям наши респонденты.

На наш взгляд, ключевой является проблема *объективности ЕГЭ*. Она имеет методологический характер, поэтому остановимся на ней подробнее. Объективность – это свойство социальной реальности быть независимой от субъекта. В нашем случае эта формула приобретает следующий вид: *«объективность ЕГЭ – это его свойство быть независимым от субъектов способом оценки полученных в школе знаний»*.

Конечно, в традиционной оценке знаний, когда ее ставит человек, всегда присутствует субъективность. Каждый экзаменатор имеет свою личную шкалу оценок, особенно если его предмет – гуманитарный. Он неизбежно сравнивает ответы испытуемых с неким идеальным эталоном, потом их ответы между собой и «сортирует их по полочкам», соответствующим различным оценкам. Эту объективно заложенную человеческой природой субъективность оценки в прежней школе пытались сгладить, скорректировать *системой единых стандартов*

(что содержательно должен знать ученик по каждому школьному предмету) и *единых критериев оценки* (какой объем знаний оценивается на «5», а какой – на «3»), так чтобы итоговая экзаменационная оценка, выставляемая ученику, не зависела от его отношений с учителем.

Чем же, в этом смысле, отличаются контрольно-измерительные материалы, предлагаемые в ЕГЭ. Ведь даже самые простые тесты несут в себе субъективизм, ибо их составляют и утверждают *люди* со своими пристрастиями, представлениями о том, что должно, а что не должно быть включено в экзамен. Так ли уж отличается эта субъективность от прежней, традиционной? Далее, что проверяет тест в ЕГЭ? Самый распространенный ответ – «знания». Но проблема в том, что, несмотря на все попытки авторов КИМов, они проверяют, по преимуществу, *память*. Особенно это утверждение справедливо для заданий группы А. В таком случае ЕГЭ отчасти может выполнить свою задачу, *если память отождествлять со знанием*, что, по меньшей мере, некорректно. Кроме того, опыт работы в вузе и общения со студентами дает нам основания утверждать, что 100% абитуриентов в случае незнания ответа, выбирают его методом «угадывания»; количество таких вопросов варьируется в пределах 30-50%. Чтобы несколько сгладить ограниченность тестов, кроме них в ЕГЭ, как известно, включены *задания категории «С»*. Это так называемая *творческая часть*, которая в отличие от первых двух предполагает развернутый письменный ответ на вопрос. Эти задания ничем принципиально не отличаются от тех, что давались традиционно на выпускных и вступительных экзаменах. *Машина творческое задание проверить не может, проверяют его тоже люди*. Даже при том условии, что в проверке этого типа заданий участвуют два рецензента остается проблема соразмерности их оценок. Наконец, объективность интерпретируется разработчиками ЕГЭ как одинаковость для всех. *Дифференцированный подход к обучению при подготовке тестов для ЕГЭ не учитывается*.

Теперь посмотрим, что по этому поводу думают наши респонденты – выпускники-2007 и первокурсники-2008 - их мнение представлено на рис. 3.



Итак, результат: чуть больше половины выпускников, еще не прошедшие через это испытание, искренне верят в *объективность формата ЕГЭ* (51%); те же, кто этот экзамен сдавал, думают несколько иначе – только 29% отмечают эту позицию. Существенно больше стало респондентов в 2008 г., которые оценивают ЕГЭ, как формальный инструмент, проверку памяти, а не знаний (на 15%); а больше половины – откровенно говорили о существенной роли *угадывания*. Безусловно, между ответами выпускников и первокурсников имеется *временной лаг* в один год. Но нам кажется, что более существенным фактором является различие в *социальном опыте респондентов* – последние прошли через ЕГЭ, пусть в экспериментальном варианте – но прошли.

Следует отметить еще один важный аспект в связи с оценкой содержательной стороны ЕГЭ: половина первокурсников, отвечая на вопрос о возможных изменениях в экзамене, отметила, что задания *должны в большей степени соответствовать школьной программе*. Можно, конечно возразить нашим респондентам (это, собственно, и делают сторонники ЕГЭ), утверждая, что задания составляются в соответствии со школьной программой, что зафиксировано в кодификаторе по каждому предмету. Но если мы обратимся к официальным документам, то обнаружим немало интересных деталей. Так, например, в методическом письме по физике, составленном в 2008 г. по результатам экзамена и размещенном на сайте ФИПИ, читаем: «Следует обратить особое внимание на то, что с 2009 г. единый государственный экзамен *полностью ориентирован на стандарт профильного уровня* (выделено нами

– И.Ш). По Федеральному базисному учебному плану профильному уровню изучения физики соответствует учебная нагрузка 5 часов в неделю в течение двух лет обучения... При этом в общеобразовательных классах рекомендуется выделять на изучение физики на базовом уровне 3 часа в неделю, а тем учащимся, которые собираются поступать в технические вузы, предоставить возможность «добрать» необходимый до профильного уровня объем часов в рамках специального элективного курса»¹. Это означает, что для тех, кто обучался в обычных классах, программа экзамена оказалась действительно не соответствующей школьной.

Можно ли в этом случае по-прежнему расценивать формат единого государственного экзамена как объективный? Вопрос, как нам кажется, риторический.

Следующая проблема, которую было призвано решить введение ЕГЭ в штатный режим, – *снижение нагрузок на выпускника*. К сожалению, динамическая характеристика этого аспекта единого государственного экзамена не могла быть измерена в рамках проведенного нами социологического исследования: для этого необходимо располагать сопоставительными материалами. Например, измерить физические и психологические нагрузки в ходе традиционных выпускных и вступительных испытаний, а затем сравнить с аналогичными показателями в условиях ЕГЭ. Однако сделать это не представлялось возможным по весьма простой причине – такие исследования не проводились вообще, по крайней мере, в открытом доступе такого рода данные нигде не были опубликованы (и это лишний раз заставляет нас задуматься о задачах, проводившегося в течение восьми лет *эксперимента*). Поэтому задача была сформулирована по-другому: *выяснить фактические затраты времени на подготовку к ЕГЭ*.

Итак, снижение физических затрат, психологического напряжения – один из бонусов ЕГЭ. Проанализируем данные, полученные в ходе исследования. Около 5% респондентов тратили на специализированную подготовку к ЕГЭ не более 1 часа в неделю; еще около 20% – не более 3-х часов. Значительное же большинство респондентов – почти три четверти – занимались только подготовкой к этому экзамену от 4 до, приблизительно, 12 часов в неделю. Произведя несложные вычисление средневзвешенных затрат времени этой части выпускников, мы обнаруживаем, что в среднем это составляет около 6 часов в неделю. Меньше это или больше того времени, что приходилось выпускникам предшествующих лет тратить на подготовку к традиционным школьным экзаменам и вступительным в вуз, увеличилась она или снизилась, сказать невозможно. Но нетрудно заметить, при условии, что недельная аудиторная нагрузка выпускника – 36 часов, т.е. 6 часов в день, это означает дополнительный рабочий день школьника.

Что касается психологического напряжения, необходимо отметить, что результаты свидетельствуют, что в Свердловской области, по всей видимости, отношение к ЕГЭ несколько более уверенное, чем в других регионах. Сильную тревогу, напряжение испытывало 33% свердловчан (хотя и это немало), среди выходцев из других регионов таких оказалось несколько больше – 45%.

Наконец, важнейшее преимущество, которое позиционировалось во всех концептуальных документах относительно единого государственного экзамена – это *совокупность позитивных социальных последствий*, которые гарантированы новой аттестационной формой. В исследовании была предпринята попытка выяснить мнение респондентов о возможных направлениях этих изменений.

Прежде всего, обратимся к проблеме коррупции в системе образования, в частности, при поступлении в высшие учебные заведения. Представляется, что этот феномен заслуживает не только юридического, но и социологического внимания. Проводя исследование, мы не претендовали на комплексное изучение этой проблемы, наша задача состояла в том, чтобы понять, как оценивают респонденты *процедурную сторону* единого государственного экзамена. Как свидетельствуют материалы некоторых социологических исследований, обсуждение этой проблемы на различных форумах в Интернете, публикации в средствах массовой ин-

¹ Об использовании результатов единого государственного экзамена 2008 года в преподавании физики в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования: Методическое письмо// <http://www.fipi.ru/binaries/759/fiz%20mp%20EGE%202009.doc>

формации, ключевыми показателями соблюдения/нарушения процедуры ЕГЭ становятся следующие: соблюдение процедуры проведения экзамена, исключение посторонней помощи.

Как оценивали эти обстоятельства наши респонденты, считали ли они возможным использовать различные способы для получения помощи, подсказки, знают ли они о таких случаях? Вот те вопросы, которые включены в анкету нашего социологического исследования. Оказалось, что четверть респондентов *готова принять формат ЕГЭ как способ борьбы с коррупцией, взятками*. Однако выпускникам/первокурсникам был задан еще один вопрос, призванный косвенным образом проверить это мнение: «Предполагается, что ЕГЭ не дает возможности «хитрить» (использовать шпаргалки, подсказки и т.д.), как во время обычного экзамена. Согласны ли Вы с этим?» Мнения респондентов распределились следующим образом: 15% респондентов уверены, что это сделать невозможно, остальные либо сомневаются – «не уверен, может быть» – 30 %, либо уверены в обратном – «это возможно, как и на любом другом экзамене» – 55%. Напомним, что это мнение тех, кто прошел через ЕГЭ в 2008 г. Более того, рискнем предположить, что опыт подскажет самые изощренные способы «обхода»: возможность легально пользоваться телефоном, Интернетом, iPod, платные подсказки и т.д. Самое яркое подтверждение тому, что ЕГЭ не решает проблему взяточничества, коррупции – результаты экзамена в 2009 г.: по признанию Рособнадзора, четверть стобалльных результатов ЕГЭ (а их проверяли тотально) сфальсифицированы. Сколько же «ненастоящих» оценок среди тех, кто получил 95–99 баллов, не знает никто, поэтому есть веские основания полагать, что количество завышенных оценок еще больше. В этой связи О.Н. Смолин отмечал, что «графики нарастания широкомасштабного эксперимента по ЕГЭ и график роста коррупции в образовании, если верить фонду «Индем», а более квалифицированных экспертов в этом вопросе у нас нет, показывают, что эти графики если не прямо совпадают, то идут в одном направлении. Мы не можем утверждать, что коррупция растет именно по причине единого государственного экзамена, но можем точно утверждать, что ЕГЭ коррупцию никак не остановил и даже не сократил»¹. Как полагают многие эксперты, теневые потоки просто-напросто переместились на другой уровень.

Нам представляется, что чиновники Министерства образования и науки возлагали на ЕГЭ надежды, которые «априори» не могли оправдаться. Дело в том, что взятки, коррупция, обман приобрели *институциональный характер*. Это означает, что они стали устойчивыми, самовозобновляемыми *практиками социальных взаимодействий*. Поэтому даже в тех случаях, когда кто-то захочет изменить практикуемую норму, пусть с самыми благородными намерениями (мы сейчас не обсуждаем вопрос о популистском, мифотворческом характере деклараций чиновников и политиков), «реальное изменение произойдет не тогда, когда оно будет провозглашено, а когда участники институциональных взаимодействий сочтут возможным и необходимым отказаться от старой практики, знакомой до деталей, гарантирующей предсказуемость старого порядка вещей. А до тех пор реально будет действовать старая норма, уже знакомая и надежная»². Между провозглашением «нормы антикоррупционности ЕГЭ» и ее реальным воплощением лежит огромная, возможно, непреодолимая, дистанция.

Второе социальное последствие, о котором важно упомянуть, состоит в том, что ЕГЭ рассматривается как *инструмент повышения доступности образования*. Действительно ли с введением ЕГЭ, наконец, восторжествует социальная справедливость, и современные Ломоносовы смогут обучаться в самых престижных вузах столицы? Действительно ли ЕГЭ за счет уравнивания, унификации контрольно-измерительных материалов создает равные социальные возможности для всех групп населения. Мнения, существующие по этому поводу весьма неоднозначны. С одной стороны, привлекательность этой формулы настолько очевидна, что довольно большое количество людей готовы поверить в нее (как, впрочем, верят и в миллионный выигрыш в уличной лотерее).

¹ ЕГЭ: кто послал страну на три буквы? // <http://www.ug.ru/?action=topic&toid=237>

² Эфендиев А.Г., Болотина М.А. Современное российское село: на переломе эпох и реформ // Мир России. 2002. № 4. С. 84.

С другой стороны, эксперты отмечают, что есть два пути получения необходимого для поступления в приличный вуз балла на ЕГЭ. Первый – заниматься дополнительно – репетиторство, курсы и т.д., количество которых увеличивается год от года. Другой вариант обеспечения успешной сдачи экзамена – взяточничество. Оба варианта – платные. Следовательно, уже здесь заложена неравная ситуация доступности образования. Кроме того, многие выпускники, по результатам ЕГЭ действительно поступившие в центральные вузы, не смогли приехать на учебу в эти города, т.к. у них нет достаточных денег для проезда и возможности жить в Москве или Санкт-Петербурге.

В рамках нашего проекта мы изучали эту проблему, выясняя, *предпринимали ли респонденты попытки поступить в столичные вузы, а если нет, то почему*. Результаты опросы показали, что только 5% выпускников попытались поступать в вузы Москвы и Санкт-Петербурга. При этом ясно, что те, чья попытка оказалась успешной, находились вне зоны досягаемости для нашего исследования. Сколько их было в 2005–2008 гг., сколько стало в 2009 г.? На эти вопросы у нас, к сожалению, нет ответа, равно как и на вопрос о том, «кто они?», каков их социально-демографический портрет. Но в одном можно быть уверенными – те, кто и не пытался поступить в престижные столичные вузы, сделали это по весьма серьезным причинам: более трети полагают, что можно получить хорошее образование не только в столицах, еще столько же скептически оценивали свои шансы поступить на бюджетное место, и почти четверть респондентов указала на недоступный для их семей уровень жизни в Москве или Санкт-Петербурге.

Наконец, самый важный вопрос, касающийся последствий введения ЕГЭ – *судьба российского школьного образования в целом*. Уже сейчас наметилась тенденция его влияние на качество и суть образовательного процесса. Учитывая содержательный характер ЕГЭ, вполне обоснованными выглядят опасения академика В.И. Арнольда, которые разделяют многие учителя: особенно опасна тенденция изгнания всех доказательств из школьного обучения; тот, кто в школе не научился искусству доказательства, неспособен отличить правильное рассуждение от неправильного; такими людьми легко манипулировать безответственным политикам. По мнению многих учителей, введение ЕГЭ неизбежно приводит к изменению методики преподавания школьных предметов, что чревато катастрофическими последствиями, которые еще недостаточно хорошо осознаются обществом: на уроках реже будут звучать развернутые ответы, уменьшится роль и значимость дискуссий, отстаивания собственной точки зрения, зато увеличится роль «натаскивания» по предметным тестам¹.

Конечно, это проблема, скорее адресована экспертам в области образования, а не ко вчерашним выпускникам. Тем не менее, нам казалось важным понять, изменилось ли уже что-то в школьном образовании, которое получили они или нет, учат ли в результате преподаватели своему предмету или готовят к ЕГЭ? Судя по ответам наших респондентов, процесс «подгонки» школьного образования под формат ЕГЭ они уже ощутили на себе. Так, около 60% отметили, что готовились к экзаменам во время школьных занятий. Конечно, этот факт можно интерпретировать по-разному, в том числе и как признание того, что ЕГЭ является адекватной формой проверки обычной, традиционной школьной подготовки. Однако, по всей видимости, это не так, поскольку больше половины выпускников (55%) четко сформулировали свое мнение по этому поводу – «ЕГЭ превращает школьное образование в «натаскивание» на тесты».

Резюмируем. Те, кто уже прошел через ЕГЭ, относятся к нему критически: негативная оценка высказывается 62% респондентов. Декларированное Министерством образования и науки РФ преимущество ЕГЭ в виде его объективности себя не оправдывает. Уменьшение/увеличение временных затрат на подготовку к новой форме итоговой аттестации оценить невозможно в силу отсутствия исследований по этому поводу, что ставит под сомнение обоснованность, научность проведенного восьмилетнего эксперимента. В то же время их можно оценить как достаточно высокие – в среднем 6 часов в неделю дополнительно к учеб-

¹ См: ЕГЭ: формирование личности с примитивным сознанием <http://www.ctege.org/page.php?pageid=3510>; Отношение учителей к ЕГЭ <http://www.slavyanskijforum.ru/main.php?page=23>

ным занятиям в школе. Мнения участников о социальных последствиях ЕГЭ и реалии ЕГЭ-2009 расходятся с представлениями чиновников: коррупция не преодолена, а школьное образование «затачивается» под новый формат.

И все же, сегодня ЕГЭ победным маршем шествует по стране. Проблема даже не в официальных декларациях, что «альтернативы ЕГЭ нет», что «ЕГЭ в основном себя оправдал». Делаются попытки, опираясь на статистические и социологические материалы обосновать успешность ЕГЭ (при кое-каких недостатках). Характерна статья Р. Калинина «ЕГЭ: итоги и выводы. Общество привыкает к Единому государственному экзамену»¹. Основные её тезисы таковы.

- Выпускники этого года показали более высокие результаты, чем в прежние годы, когда ЕГЭ проводился в рамках эксперимента. 2244 участника (из 995773) набрали 100 баллов². Менее 3% – не набрали минимального количества баллов по обязательным предметам. Средний балл по русскому языку составил 57 баллов.

- Чем лучше информировано общество в целом и целевые аудитории, тем лучше отношение к ЕГЭ. Общероссийские опросы показали – уровень информированности общества в целом о ЕГЭ неуклонно растет каждый год³:

Таблица 3

Известно ли вам что-либо о ЕГЭ ?(закрытый вопрос, один ответ) (ВЦИОМ)

	Июнь 2007 г.	Июнь 2008 г.	Июнь 2009 г.
Да, знаю, я лично сталкивался с этой системой, сталкивались члены моей семьи	23	28	30
Да, я знаю об этом из СМИ	55	51	54
Нет, ничего об этом не знаю	19	17	14
Затрудняюсь ответить	3	4	2

- Массовый опрос продемонстрировал ряд положительных эффектов введения ЕГЭ:

Таблица 4

Какие положительные изменения происходят в российском образовании с переходом к ЕГЭ (закрытый вопрос, до трех ответов)

	Июнь 2009 г.
Упрощается процедура поступления в вузы	22
Одаренные ученики из регионов смогут поступать в престижные вузы	18
Уменьшается коррупция на стадии поступления в вузы	16
Российское образование приближается к общепринятым международным стандартам	14
Снижается субъективизм в оценках знаний учеников и абитуриентов	12
Происходит стандартизация оценки знаний по стране в целом	12
Улучшается качество подготовки и знаний учащихся	7
Затрудняюсь ответить	43

Ни в коей мере не подвергая сомнению полученные коллегами из ВЦИОМ результаты, отметим лишь, что по ним можно судить не о реальных позитивных изменениях в связи с введением ЕГЭ, а в лучшем случае о распространенности в общественном сознании связанных с ЕГЭ стереотипов. Да и то, с учетом возможности выбора трех ответов вряд ли можно интерпретировать эти результаты как «привыкание общества к ЕГЭ».

¹ Калинина Р. ЕГЭ: итоги и выводы. Общество привыкает к Единому государственному экзамену // Известия. 2009. 31 июля. В статье используются данные ВЦИОМ (опрос 2007-2009 гг.; N = 1600 человек в 42 субъектах РФ). Мы намерено обратились к публицистике – она доступнее широкой общественности, чем серьезные научные исследования, и оперативнее влияет на её сознание.

² Кстати, проверка Рособрнадзора показала: каждая четвертая из них не соответствует полученным баллам. Проверки работ от 75 до 100 баллов, где завышение наиболее вероятно) не проводилось.

³ Конечно, лучшая информированность учащихся 9-х и 11-х классов о содержании, формах проведения и методиках оценки результатов может в перспективе улучшить психологическую подготовку к ЕГЭ; он потеряет роль стрессогенного фактора (но – тем самым – эксперты признают, что сегодня эта роль велика).

• При подготовке ученики чаще ориентируются на официальные порталы, из чего эксперты делают вывод «о стремлении к качественной подготовке и высокой мотивации самих выпускников»¹.

• Аналогичен и вывод, что «ЕГЭ стимулирует учителей на планомерную работу по повышению профессиональной квалификации», которую автор справедливо соотносит с «высокой чувствительностью к изменениям в потребностях современного общества», «освоением новых методов в работе», «активным использованием передовых технологий», «интеллектуальной мобильностью»².

Статья завершается примечательным выводом: «несмотря на то что во всех целевых группах указывалось в том числе и на минусы сегодняшнего ЕГЭ, большинство участников сходилась во мнении, что ЕГЭ приживется в России, т.к. является объективным инструментом, позволяющим получить реальную картину в сфере образования. С одной стороны, для адаптации к новым условиям необходимо время. С другой – в ближайшем будущем недостатки будут устраняться и система постепенно наладится». Словом, вновь «кое-кто у нас по-рой»... Объективность априорно признается атрибутивным свойством ЕГЭ. То, что должно быть доказано (и что – по результатам нашего исследования и других исследований – пока не подтверждается), принимается за данное. Возникает вопрос: не окажутся ли «успехи повсеместного введения ЕГЭ» в недалекой перспективе «пирровой победой»?

Широкалова Г.С., д.с.н., проф., Аникина А.В.,

Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия (Н. Новгород)

Гражданственность и религиозность современного российского студенчества

Важный аспект анализа гражданской культуры – религиозность. Религия – «система верований», ориентирующих людей в мире, помогающих им разрешать жизненные проблемы (эмоциональная компенсация, восполнение недостатка рациональных знаний), объединяющих людей³. «Современные теории религии рассматривают ее либо как ответ на некоторые общие, но неизбежные проблемы смысла, либо как реакцию на определенный тип опыта, прежде всего, на опыт предельности... Человек – это животное, разрешающее проблемы. Что делать и что думать, когда отказывают другие способы решения проблем – вот сфера религии» (Р. Белла)⁴. Применительно к современной России все эти вопросы сконцентрировались вокруг главного – какова роль религии в сохранении её суверенности и самобытности?

В последние годы активно популяризируется точка зрения, что в условиях глобализации традиционные церкви России, прежде всего православие, ислам, буддизм, являются той силой, которая способна противостоять разрушительным процессам, способствовать сохранению менталитета народов России, укреплению её суверенитета⁵. Для доказательства называются такие показатели как: рост доли населения относящего себя к православным, мусульманам, рост количества церквей, мечетей, приходов и числа священнослужителей, широкий доступ к СМИ, открытие конфессиональных учебных заведений, введение основ православной, мусульманской культуры в светских учебных заведениях. Особый упор делается на то, что доверие населения церкви как социальному институту, хотя и меняется во времени, но остаётся выше доверия армии, Думе, правительству. И хотя мы постоянно будем ссылаться на общественное мнение, оговорим сразу, что мы даём лишь его срез, а не рассматриваем в качестве эксперта по вопросам, в которых оно мало компетентно: религиозные орга-

¹ Оставляем этот вывод на совести автора.

² Сама постановка проблемы повышения профессиональной квалификации учительства справедлива и актуальна. Весь вопрос в другом: является ли ЕГЭ таковым стимулом? Без серьезных исследований такое утверждение оказывается легковесным.

³ Yinger J.M. The scientific study of religion. N.Y., 1970. P.7.

⁴ Американская социология. - М., 1972. С. 266-267.

⁵ Семенов В.Е. Православие как имманентная национальная идея России // Социология. 2006. №1. Возьмитель А.А. Духовная безопасность: социологический анализ // Мир России. 2006. №2. С. 158.

⁶ Копылов В.А. География населения: Учебное пособие. - М.: Информационно-внедренческий центр «Маркетинг».1998.С.69.

низации слишком закрытый социальный институт с жесткой иерархией, как правило, не допускающий «утечки информации», что позволяло бы населению иметь о нём и религии в целом более адекватную информацию¹. Но даже, несмотря на это, доля вполне доверяющих церкви вдвое меньше доли называющих себя верующими. Среди наиболее критичных в своих оценках любых аспектов жизни лиц с высшим и незаконченным высшим образованием лишь треть считает, что церковь, религиозные организации вполне заслуживают доверия (совсем не заслуживают у 23%), в то время как армия – у 24%, правительство – у 18%, а Государственная дума – у 12%.²

Но доверие не означает одобрения вмешательства в политическую жизнь. Большинство «выводит» церковь за пределы политики. Сошлёмся на данные РОМИРа: 19% в той или иной степени согласны, что политики, которые не верят в Бога, не должны находиться у власти, не согласны с этим 53%. 61% полагают, что религиозные деятели не должны оказывать влияния на политику, а 75% против влияния религиозных лидеров на ход выборов³. Мы согласны с Ж.Т. Тощенко, что чиновники выступая за содружество с церковью, особенно не разбираются по каким проблемам оно возможно, а по каким от него следует воздержаться⁴. В России уровень религиозности, по данным ИСПИ РАН, составил в 1995 г. – 67%, РНИСиНП – 74%. ВЦИОМ в 1996 г. назвал 61%; в 1997г. – 63%.⁵ По данным РОМИР в августе 2004 г. среди взрослого населения насчитывалось 80% тех, кто называл себя верующим. ВЦИОМ в октябре 2005 г. зафиксировал, что 58% россиян верят в Бога⁶. С конца 1980–х гг. фиксировался устойчивый рост числа респондентов, позиционирующих себя как «верующие» (почти в 6 раз по сравнению с первой половиной 1980-х гг.⁷ и в четыре раза с 19% в 1988 г.).

К близким выводам пришли и участники опроса Левада-центра в 2005 г.⁸:

Таблица 1

Отношение населения к участию церкви в политической жизни, %⁹

Характер ответов	Должна ли церковь оказывать влияние на принятие государственных решений?	Следует ли российским властям руководствоваться в своих действиях религиозными убеждениями?
Определённо да	16	13
Скорее, да	26	30
Скорее, нет	27	26
Определённо нет	24	20
Затрудняюсь ответить	8	11

Считается так же, что начавшийся «православный ренессанс»¹ станет необратимым после вступления в общественно-политические, экономические отношения поколений, социа-

¹ В декабре 1998 г. доверяли правительству России 15%, церкви – 39%; не доверяли, соответственно, 49% и 26% россиян. См.: Современное российское общество: переходный период. Под ред. В.А. Мансурова. М., 1998. С. 9. По исследованию ФОМ, в январе 2000 г. правительству и Думе доверяло 23%, церкви – 21%. армии – 18%. Причем среди называющих себя бедными доверяло церкви 19%, а оптимистами – 26% (См.: Климова С.Г. Стереотипы повседневности в определении «своих» и «чужих» // Социс. 2000. № 12. С.19).

² По Всероссийскому исследованию мая – июня 2007 г. Центра Ю. Левады церковь, религиозные организации вполне заслуживали доверия у 42% россиян (совсем не заслуживали у 12%), в то время как армия – 31%, правительство – 19%, а Государственная дума – 13%. (См.: Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2007. № 3 (89). С. 76–77).

³ Свобода совести в России: исторический и современный аспекты. – М., 2005. С. 23.

⁴ Левада-Центр. Общественное мнение - 2005. цит. по: Тощенко Ж.Т. Государство как субъект теократии // Социс. 2007. № 2. С.13

⁵ Гараджа, В. И. Социология религии. – М., 1996. С.224, 226.

⁶ Ипатова Л.П. Типы религиозного обращения в православие женщин в современной России. Автореф... канд. соц. н. – М., 2006. С.3.

⁷ Мчедлов, М.И. Религиозная ситуация в современной России: реалии, противоречия, прогнозы // Свободная мысль. – 1993. – №5. – С. 52.

⁸ Зуев, Ю. П. Динамика религиозности в России в XX веке и ее социологическое изучение / Ю. П. Зуев // Гараджа, В. И. Социология религии. – М., 1996. С.193; Дубин, Б. В. Религия, церковь, общественное мнение // Свободная мысль. – 1997. – №11. – С. 95.

⁹ Левада-Центр. Общественное мнение - 2005. цит. по: Тощенко Ж.Т. Государство как субъект теократии // Социс. 2007. № 2. С.13.

лизация которых проходит в условиях формирования религиозно-ориентированного мировоззрения через различные социальные институты. Взаимоотношения государства и церкви во многом будут определяться отношением к ней молодежи, тех, кто в ближайшее время будет формировать образ мира и жизни общества в целом. Информация о мировоззренческих ориентациях студенчества особенно ценна в связи с будущими статусными ролями интеллигенции и поэтому даёт основания для прогноза роста/снижения влияния религии в России.

Каково место религии в нашем рационально-прагматичном мире? Начнем с выяснения отношения респондентов к религии и церкви как социальному институту. Ответы студентов свидетельствуют о том, что значительное большинство, относит себя к пассивным верующим вне зависимости от места проживания.

В федеральном исследовании РОС (2007 г.) верующими себя назвало 77% студентов. Верующих, соблюдающих обряды, – 8%, поддерживающих постоянную связь с храмом, общиной – 3%. Столь же мала доля стоящих на крайних противоположных позициях: атеистов – 2%. Вероятно, наиболее соответствует гражданской культуре позиция «не верю, но признаю право каждого выбирать между верой и неверием» (9%), а также «верю, но признаю право каждого выбирать между верой и неверием». К сожалению, данная альтернатива отсутствовала в анкете.

Конечно, специфика регионов наложила определённый отпечаток на распределение по группам. Например, наиболее мобильный по социальной структуре Ханты-Мансийск дал наименьший процент верующих и больший не приемлющих религиозной идеологии для себя лично, но не настолько, чтобы можно было говорить об иных тенденциях.

В Нижнем Новгороде, традиционно считающимся в силу исторических причин третьим по религиозной активности городом после Москвы и С.-Петербурга, показатели отличаются от общероссийских в основном на два - три процента. В исследовании 2004 г. московских студентов глубоко верующими себя назвали 4%, верующими – 54%, сомневаются в вопросах веры – 24%, неверующих – 19%². Таким образом, данные дают право на обобщающие выводы.

Таблица 2

Религиозная самоидентификация студентов, %

Самоидентификация	Н.Новгород	Ханты-Мансийск	Итог
Верующий, состою в религиозной общине	2	1	1
Верующий, соблюдаю религиозные обряды	8	4	8
Верю, регулярно посещаю религиозные службы	4	4	2
Верю, но редко посещаю церковь и соблюдаю обряды	54	40	51
Верю, но не принимаю официальную церковь	10	17	13
Колеблюсь между верой и неверием	8	11	10
Вопросы религии и атеизма меня не интересуют	2	11	4
Не верю, но признаю право выбирать между верой и неверием	10	5	9
Убежденный атеист	2	7	2

У студентов значительно ниже уровень доверия к религиозным организациям, чем у населения в целом. Например, вполне доверяют им в Н.Новгороде и Нижневартковске, соответственно, 18% – 20%, не доверяют 36% – 38%. По Всероссийскому исследованию Аналитического Центра Ю. Левады церковь, религиозные организации вполне заслуживают доверия у 40% россиян, совсем не заслуживают у 11%.³

¹ По мнению Ю.А.Муравьёва понятие «ренессанс» нельзя использовать для обозначения усиления религиозных настроений в России, поскольку оно несёт оттенок позитивной оценки явления. См.: Возрождение? (Интервью с доктором философских наук, профессором Ю.А. Муравьёвым) // Скепсис. - 2002. - №1. - С.6. Мы разделяем его позицию. Действительно, понятие «возрождение» идеологически не нейтрально. Оно означает воспроизводство в новых условиях основных ценностных постулатов. В данном случае иерархии ценностей, выраженных в формуле Уварова «Православие, самодержавие, народность».

² Зарицкий Т. Ценности и идентификация молодого поколения российской и польской интеллигенции (по результатам сравнительного исследования студентов Москвы и Варшавы) // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2006. № 5 (85). С. 62.

³ Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2006. № 6 (86). С.71.

Студенты достаточно критично оценивают роль религии в обществе. С формулой «быть патриотом – значит быть православным» согласилось лишь 4%. Считают условиями процветания России придание православию статуса государственной идеологии и усиление влияния церкви на государство, образование по 2%. Религию как фактор формирования гражданской культуры отметили всё те же 2% – это последнее место из 13 позиций (на первом – семья – 62%). Любые отношения крепки только тогда, когда у их участников есть общее дело. Среди студентов один из ста принимает участие в деятельности религиозных организаций, готовы этим заниматься в будущем около 2%, столько же рассматривают её как способ защиты своих интересов. Во всероссийском исследовании 2007 г. 1% студентов отметили, что религия, духовное совершенствование делает их жизнь полноценной и содержательной, из пенсионеров – 14%¹. Закономерен вопрос: настолько ли подконтрольно РПЦ сознание верующих? Иначе говоря, не преувеличивает ли власть возможности церкви в управлении паствой, не успокаивает ли себя магией цифр о количестве храмов, приходов, школ с преподаванием основ православной культуры? На эти вопросы далеко не многие ученые, политики и священнослужители готовы дать откровенные ответы. Наоборот, в общественное сознание нередко вводятся мифы для подтверждения нужной позиции. Например, в телепередаче «Вести Приволжья» было заявлено, что в России каждый двадцатый является членом секты, т.е. в стране 7 млн. сектантов. Отсюда следовал вывод, что единственное и самое надёжное средство – введение в школах православной культуры как обязательного предмета, тем более что в храмах молодёжи больше, чем пожилых².

Среди студентов тех, кто отнёс себя к верующим, оказалось несколько больше, чем среди населения в целом. Например, по исследованию ФОМ 2002 г. верующих в России 66%, из них 88% православные, что составляет 58% населения. Однако это не свидетельствует о росте религиозности молодёжи, поскольку не сравнимы выборки и методики исследования. На измерении уровня религиозности населения сказывается и то, что в отечественном религиоведении нет общепринятого понятийного аппарата. Например, в этом же исследовании к воцерковленным отнесены кроме регулярно посещающих храм, причащающихся и исповедующихся и те, кто молится церковными молитвами, регулярно читает евангелие и другие тексты. В других исследованиях воцерковленность подразумевает связь с храмом: посещение, причащение, исповедание, материальную поддержку. Ряд авторов отказывается от термина воцерковленность и, предпочитая обходиться без типологических групп, определяет степень религиозности по каждому отдельному признаку

Приведём данные исследования московского студенчества в 2004 г. На вопрос: «Посещаете ли вы религиозные службы (кроме венчаний, крестин, похорон)?» – были даны следующие ответы: никогда – 34%, реже, чем один раз в год – 26%, один раз в год – 11%, несколько раз в год – 22%, один раз в месяц – 3%, два-три раза в месяц – 2%, один раз в неделю – 1%, несколько раз в неделю – 1%, ежедневно – 0,3%³.

Некоторые отличия в значении и наборе показателей не отменяют вывода, сделанного отечественными религиоведами: укоренённость религии в образе жизни всех социальных групп гораздо меньшая, чем утверждает религозными деятелями. Впрочем, среди них есть те, кто трезво оценивает религиозную ситуацию в России. Показательна в этом плане статья священника А. Шрамко, критикующего стремление церкви «расширить границы своей ограды», иначе говоря, борьбу за канонические территории, за особый статус «традиционных религий». «Называются цифры – 60%, а то и 80% населения. Кого мы обманываем? Только себя. Всё это «большинство» – в буквальном смысле «мёртвые души» по отношению к христианской вере. Зато в плане влияния на Церковь они отнюдь не мёртвые. Мы сами им внушаем, что они христиане, православные. И вот они презентуют православие, говорят от его имени, заглушив или подчинив себе так называемых «воцерковленных», численность ко-

¹ Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2007. № 2(88). С.68. На наш взгляд, формулировка вопроса не совсем корректна: духовное совершенствование не сводится к религиозному.

² Вести Приволжья. 2007. 23 января

³ Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2006. № 5 (85). С. 62.

торых не превышает 1%. Выход только один... Церковь должна быть явлена миру как реальная и живая альтернатива»¹.

Очевидно, что одна из форм «явления церкви миру» её более тесная взаимосвязь с прихожанами. Сегодня священник для 57% студентов – служитель церкви, для 15% – посредник между Богом и человеком, для 15% – духовный наставник, для 3% – образец нравственности, для 1% – авторитет. Безразличны к статусу и личности священника 7%. Лишь 5% опрошенных считают, что могут полагаться на религиозную общину в полной или значительной мере. 29% – в незначительной мере или вообще не могут. 52% считают, что таких общин нет, 14% затруднились с ответом². Но дело не только во внимании церкви к нуждам отдельных прихожан. Прежде всего, от церкви ждут реального влияния на решение проблем обеспечения нравственности, справедливости. На наш взгляд, идея борьбы за нравственность способна объединить значительную часть молодых прихожан, если не будет требования возвращения к монархии.

Пока показатели активности в религиозной сфере у молодёжи традиционно ниже, чем у старших поколений, а у студенчества они еще более скромные. В России происходит тот же процесс, что и в Европе: переход *от культуры обязательств к культуре потребления*, выражающийся в преобладании пассивного членства в церкви, выражающегося лишь в формальной принадлежности к ней. Этот процесс сопровождается укреплением идеи личного Бога, «приватизации» веры, становится важно «Как, а не Во Что верить»³ (Рис.1).

Самоидентификация себя как человека верующего практически не связана ни с фиксируемым образом жизни как в области религиозной жизнедеятельности (в частности, отправление религиозных обрядов), так и во внерелигиозной сфере»⁴. Но доля называющих себя атеистами сравнительно невелика: 14-16% учащихся в 2001-2002 гг. в С.-Петербурге, ряде больших и малых городов и сельской местности. В. Клинецкая⁵ объясняет это тем, что многие считают себя верующими в душе, при этом вера у них не обязательно религиозная. В С.-Петербурге таких – 49%, в малых городах – 40%. «Сейчас на вопрос: «Верите ли вы в Бога?» многие отвечают утвердительно. «Я верю в бога» – стереотипный ответ, связанный с тем, что в России религия играет идеологическую роль. Но стоит копнуть глубже, как выясняется, что религиозность россиян аморфна и хаотична», – отмечает Д.Е. Фурман⁶.

¹ Шрамко А. Конструктивный аспект социальной маргинальности Церкви // Православное слово. Н. Новгород). 2007. № 1(314). С.3.

² Гудков Л. Российская повседневность // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2007. № 2 (88). С. 59.

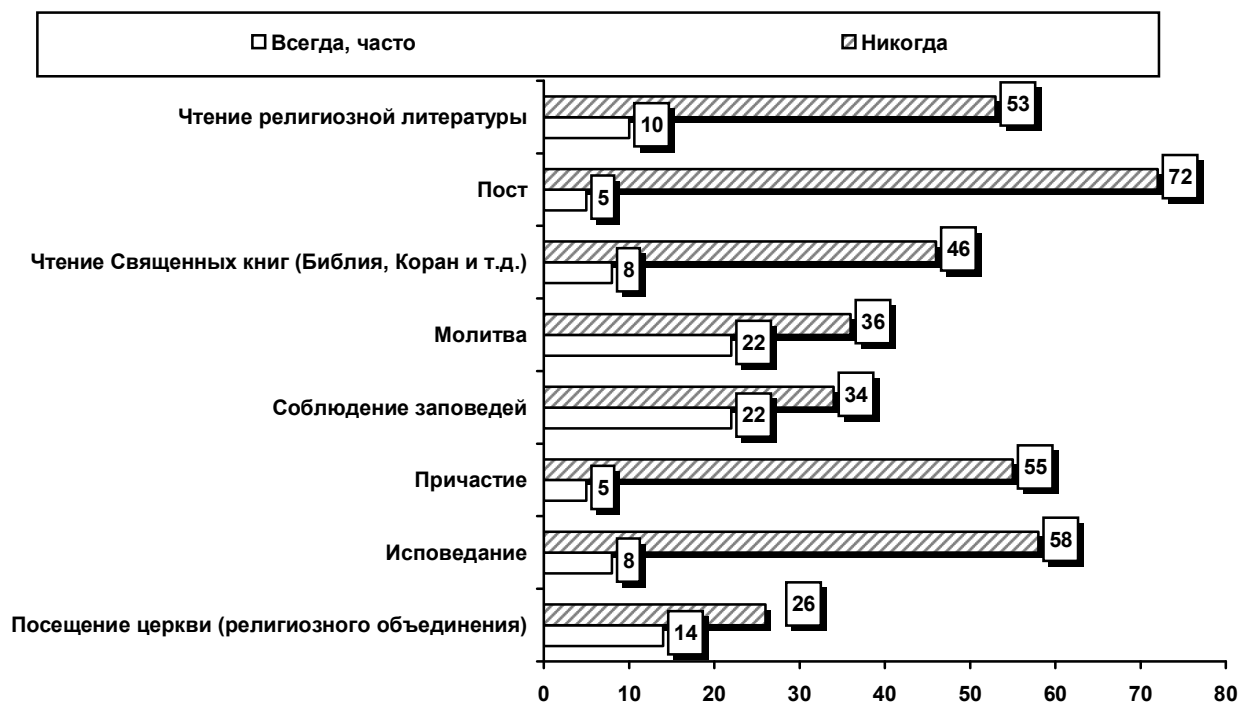
³ Мирошникова Е.М. Кооперационная модель государственно-церковных отношений: опыт и проблемы. М., Тула, 2007. С. 8.

⁴ Кобзева Н.А. Особенности религиозности студентов (На примере православия) // Социс. 2006. №10. С.143.

⁵ Клинецкая Н.В. Молодежь, религия, верования // Тезисы докладов и выступлений на II всероссийском социологическом конгрессе «Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы». Т.3. М., 2003. С.294.

⁶ Что стоит за верой в Бога? // Литературная газета. 2007. 6 июня. См. также: Новые церкви, старые верующие – старые церкви, новые верующие / Под ред. К. Кариайнена, Д. Фурмана. М., 2007.

Рис.1. Регулярность отправления религиозных (культовых) действий тульской молодежи (Самсонова Е.А., Ефимова Е.Ю. Религиозные предпочтения молодых туляков // Социс. 2007. №2. С.122)



Инструментарий Федерального исследования РОС не ставил специальной цели исследовать степень религиозности студенчества. Такая задача была поставлена нами в исследовании, проводившемся в то же время в 3-х вузах Нижегородской области. Поскольку, как было отмечено выше, разница в данных всероссийской и нижегородской выборки незначительна, обратимся к оценкам нижегородских студентов¹.

В нижегородском исследовании была взята иная идентификационная шкала. В результате к верующим себя отнесло 50%, «и да, и нет» отметило 37%. Однозначно «нет» 5%, затруднились с ответом 8%. Считают себя православными 77%, старообрядцами – 2%, мусульманами – 2%, иудеями – 0,2%, представителями другого вероисповедания – 0,2%. Неверующих в выборке 3%, атеистов – 2%, затруднились определить свою позицию – 13%. Как видим, доля православных вновь выше доли верующих². Религиоведы объясняют это подсознательной национальной самоидентификацией, основанной на исторических традициях и влиянии СМИ. Ответы студентов подтверждают это утверждение. Для 47% понятия «русский» и «православный» тождественны, 35% считают, что это разные понятия, 18% не задумывались над этим. Очевидно, что молодые люди воспринимают и ранжируют ценности прежде всего с учетом собственного опыта и в той или иной мере воплощают их в своем поведении. Религия и вера занимают восемнадцатую позицию в ряду ценностных ориентаций студентов.

Таблица 3
Ценностные ориентации студенческой молодежи Н. Новгорода*
(в % от числа опрошенных)

	Всего		Всего
1. Здоровье	92	16. Внешний вид	29

¹ Исследование «Молодёжь в ситуации свободы совести и свободы вероисповедания», проведено в 2005 – 2006 уч. году. № = 977 студентов. Проценты здесь и далее посчитаны от числа опрошенных.

² См.: Широкалова Г.С. Сравнительные характеристики верующих и неверующих нижегородцев // Социс. 2001. № 7.

2. Любовь	84	17. Спокойная жизнь	27
3. Семья	70	18. Религия, вера	22
4. Друзья, подруги	58	19. Эрудиция	19
5. Уважение окружающих	56	20. Профессионализм	18
6. Материальное благополучие	51	21. Сила	17
7. Интересная работа	49	22. Творчество	16
8. Родина	45	23. Милосердие	15
9. Справедливость	44	24. Комфорт	13
10. Честность, порядочность	43	25. Власть	13
11. Независимость	42	26. Высокое положение в обществе	13
12. Хорошее образование	39	27. Связи с нужными людьми	12
13. Интеллект	38	28. Богатство	10
14. Чистая совесть	34	29. Собственность	9
15. Быть полезным людям	31	30. Интеллигентность	8

*Выбиралось 10 ценностей из 30.

Наиболее важными показателями религиозности являются чтение религиозной литературы, посещение церкви, обращение к Богу через молитвы, исповедь, соблюдение постов и праздников. Полностью читали Ветхий Завет 3%, Новый Завет – 3%, отдельные фрагменты – 54%. Значительная доля читавших фрагменты связана с тем, что в Нижегородской сельхозакадемии и Волго-Вятской академии госслужбы преподаётся курс религиоведения, который включает знакомство с первоисточниками. Часть студентов познакомилась с Библией в школе, некоторые читали в детстве Библию для детей. Не читали, но интересовались – 21%. Не читали и не интересовались – 8%. Изучали историю религий 22%, причём 2% под руководством священников.

Посещение церкви – также важный фактор, стимулирующий веру в Бога: бывают там не реже одного раза в неделю – 1%; 1-2 раза в месяц – 3%; несколько раз в год – 42%; в религиозные праздники – 27% респондентов. Никогда не посещало церковь – 10%. Молятся каждый день – 15%; несколько раз в месяц – 8%; несколько раз в год – 7%; в критической ситуации – 38%. Никогда не молятся 14%; затруднившихся с ответом – 19%. Регулярно исповедуются 2%, несколько раз в год – 12%. Треть студентов была на исповеди 1-2 раза, а 57% – никогда. Регулярно соблюдают посты только 1%. Тех, кто делает это время от времени – 16%; тех, кто пробовал, но не получилось – 19%. Две трети не соблюдают постов. Отмечают религиозные праздники «как религиозные» – 39% опрошенных; «как дань народной традиции» – 24%; «когда как» – 30%. Не отмечают таковых – 7%.

Представления о Боге студенческой молодежи таковы: 71% респондентов согласилось с утверждением, что «Иисус – сын Божий, взявший на себя грехи людей». Одновременно 48% отметило, что «Бог – это Дух, который пронизывает Вселенную и проявляется во всем существующем». Последнее в большей степени соответствует современному пониманию мира. О том, как оно соотносится с первым утверждением, студенты, очевидно, не задумывались. Кроме того, немногим более половины верит в воскресение Христа, столько же в загробную жизнь, 41% – в Сатану, 39% – в гадания, 34% – в Страшный суд, 33% – в переселение душ и 26% – в конец света.

Положение о том, что «истинный интерес для человека должен представлять мир, в котором мы живем» поддержали 68% опрашиваемых, а 61% утвердительно ответило, что «человечество не имеет убедительных доказательств, как существования Бога, так и его отсутствия». В нашей выборке 6% считают, что «научные открытия опровергают религию» (и в этом есть доля истины). С мнением «религия даёт человеку больше, чем наука» согласны 2% – ответ типичный для глубоко религиозного человека. «Наука и религия нужны обществу, поскольку у каждой своя цель» – 89%. Это справедливое суждение отражает реальную историю человечества и не зависит от политической конъюнктуры. Но оно не является основанием для клерикализации образования. 4% затруднились с ответом.

Глубокая вера предполагает, как правило, настороженное отношение к другим идеологиям, на деле же мы вновь встречаемся с эклектичностью сознания. В студенческой, в основном православной по самоидентификации, аудитории преобладает ориентация на получение новой информации: всего 16% хотели бы узнать о православии, для 23% интересны все ре-

лигии, для 14% – язычество, 20% ограничились бы мировыми религиями. Новые религиозные движения интересуют 4%; очевидно, они уже утратили свою привлекательность. 19% заявили, что их вопросы религии не интересуют.

Распределение ответов свидетельствует о создании нового *квазирелигиозного феномена*, в котором переплелись христианство, буддизм, космизм с элементами атеизма. В этих условиях жёсткая позиция РПЦ, направленная на конфронтацию с представителями других конфессий, на наш взгляд, может стать одной из причин охлаждения студенчества к самой РПЦ. Но эта опасность не осознаётся представителями РПЦ. Процитируем обращение председателя Братства Александра Невского (Н.Новгород) к читателям, издаваемой им газеты: «По мере сил мы будем противостоять развитию и усилению на нашей Родине инославных конфессий, тоталитарного сектантства, масонства, нетрадиционных верований, атеизма, различных лжеучений и суеверий»¹. Жёсткая позиция А. Дворкина по отношению к неправославным направлениям осуждается даже рядом священников². Отметим, что когда значительная часть населения (среди студентов 73%) искренне считает, что «Бог один, а религий много», признание приоритетности одной религии может вызывать отторжение. Косвенным показателем этого является значимость веры в Бога для дружеских отношений:

Таблица 4

Влияние религиозности и национальности на дружеские отношения, %

Показатель		конфессия	национальность
Является определяющей		1	3
Это не главное		36	55
Не обращаю внимания		35	24
Всё зависит:	от степени их религиозности	12	-
	от того, к какой нации относятся	-	14
Всё зависит от того, во что они верят		10	-
Другое		5	4

При выборе друзей треть не обращает внимания на их религиозность, ещё для трети – это не главное. Поскольку большинство опрошенных отнесло себя к православным, естественно, что 45% отдали бы предпочтение в дружбе и совместной деятельности православным; безразличны при выборе друзей к вопросам веры – 39%. Но в наибольшей степени о религиозной терпимости свидетельствует то, что 42% считают для себя возможным состоять в браке с представителем другой религии (нет – 20%, затруднились с ответом – 38%). В вопросе веры молодёжь менее щепетильна, чем в вопросе о национальных приоритетах, что не означает наличия националистических ориентаций. Предпочтение в дружбе отдали бы русским 72%, притом, что среди опрошенных русских 96%. Симпатизируют националистическим движениям 2%, основанным на религиозной идее и того меньше – 0,2%.

Мы согласны с Г.Л. Кертман, что в нашей стране старшее поколение более политизировано, чем молодёжь: в октябре 2004 г. среди лиц, не достигших 35 лет, интересовались политикой 34% (не интересовались – 63%), а среди тех, кто старше 55 лет, – 52% (не интересовались – 47%). По мере взросления у молодых людей возникает некоторый интерес к политике, и когда конкретные респонденты утверждают, что за последние годы стали больше ею интересоваться, они, по всей видимости, не столько «сигнализируют» о росте политизированности своего поколения, сколько констатируют смену этапов собственной политизированности.³

Таблица 5

Партийно-политические предпочтения студентов Н.Новгорода

Предпочтения	%	Предпочтения	%
Безразличен к любым	19	Коммунистические	3
Я не разбираюсь в политике	15	Социал-демократические	2
Демократические	14	Националистические	2

¹ Православное слово. (Н.Новгород). 2007. № 1(314).

² <http://rsnews.net/index.phtml?show=article&id=3855&lang=RUS>

³ Кертман Г.Л. Интерес к политике по-русски: мотивы явные и скрытые // Полис. 2005. № 1. С.96.

Либерально-демократические	8	Основанные на религиозной идее	1
Патриотические	8	Монархические	0,2
Аграрные	6	Затрудняюсь ответить	17
«Зеленые»	4		

Одна из важнейших характеристик гражданского общества – соблюдение принципов свободы совести. Известно, что в это понятие на каждом историческом этапе разные социальные группы вкладывают своё содержание, нередко отличное от положений заложенных в законодательных актах. В задачи исследования было выяснить какой смысл вкладывают студенты в понятие «свобода совести», какие её характеристики, по их мнению, закреплены в Конституции и соблюдаются в России.

Таблица 6

**Отношение студентов к проблемам свободы совести и вероисповедания
(% от числа опрошенных)**

Показатели	Признаки «свободы совести»	Закреплены в Конституции РФ	Соблюдаются в РФ
Равенство прав и свобод личности независимо от отношения к религии	66	40	19
Право действовать в соответствии с религиозными убеждениями	51	33	22
Равенство перед законом религиозных объединений	27	28	17
Право распространять религиозные убеждения	29	17	28
Запрет на пропаганду возбуждающую религиозную ненависть	23	21	12
Запрет на ограничение прав по признаку религиозной принадлежности	23	19	11
Никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной	23	22	16
Религиозные организации отделены от государства и равны перед законом	20	24	14
Право действовать в соответствии с атеистическими убеждениями	16	16	13
Запрет религиозного превосходства	15	13	9
Право распространять атеистические убеждения	11,8	7,4	14,1

На прямой вопрос «Интересуют ли Вас проблемы свободы совести?» положительно ответило 47%, отрицательно 15%, затруднились с ответом 37%. Но судя по распределению ответов – это скорее показатель любопытства, а не потребности. Более того, зачастую свобода совести понимается студентами буквально, как право быть или нет честным, совестливым человеком и знакомство с истинным значением этого понятия для многих состоялось впервые благодаря расшифровке его в анкете. Вопросы свободы совести не актуальны для части студентов, поскольку не затрагивают их повседневной жизни в силу незначительной включённости в религиозные отношения. Молодёжь предпочитает оценивать конкретные факты, а не абстрактные для них понятия¹.

Плохо знакомы студенты и с текстом Конституции. Те же, кто попытался поразмышлять на этот счёт, вкладывают в содержание понятия «свободы совести» больше показателей, чем, по их мнению, закреплено в Конституции. Незначительная доля ответов на вопрос о степени соблюдения права на свободу совести объясняется тем, что большинство опрошенных идентифицирует себя с православием, имеющим преимущества по сравнению с другими конфессиями, и расценивает их как справедливые.

¹ Например во Всероссийском исследовании молодёжи на вопрос о наиболее острых для них проблемах из 14 проблем первое место заняло пьянство – 58%, последнее – нарушение гражданских прав и свобод личности – 9%. См.: Троцук И. Проблема насилия в российском обществе: «нормальные» и «патологические» проявления //Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2007. № 3 (89). С.51.

В силе остаётся и ранее названная причина: неактуальность этих знаний для решения более насущных повседневных проблем. Поэтому ответы на вопрос о степени соблюдения права на свободу совести отражали не столько собственный опыт и положение общины, сколько частоту, повод и форму обращения к этому вопросу СМИ. Анализируя их нельзя не прийти к выводу, что нарушения принципа свободы совести имеют место, а именно: идёт пропаганда религиозного превосходства, ограничиваются права по признаку религиозной принадлежности. В тоже время права верующих, по мнению студентов, в большей степени обеспечиваются и законодательством и практикой, чем права атеистов.

Смещение акцентов неслучайно, поскольку с конца 1980-х гг. государственная политика направлена на приоритетность прав верующих. Как точно подмечено Е.М. Мирошниковой: «Слово «атеизм» неприятно для большинства религиозных людей, практически оно не употребляется уже и у нас, будто это бранное слово, хотя атеистическое мировоззрение и практика воинствующего атеизма – явления разнопорядковые.

Вопрос не в том, хорошо или плохо быть атеистом. Вопрос в том, что демократические основы государства предполагают обеспечение и этого права. Атеизм является и неотъемлемой частью свободы совести»¹. Но, повторим, студенчество не склонно актуализировать проблемы свободы совести: 15% отметило, что «в наше время трудно быть неверующим», 47% - «нет»; «не имеют представления» - 34%. Однако какими бы поверхностными не были знания религиозной догматики, культа, связи с религиозной общиной доля называющих себя верующими достаточно стабильна.

По мнению 35% студентов религия «помогает и утешает в трудные минуты», 23% согласны, что религия «помогает в нравственном воспитании людей». 17% считают, что религия «спасает душу», 13% – «помогает выходу из стрессовых ситуаций». 5,8% опрошенных убеждены: религия «не приносит ни пользы, ни вреда». 1% считает, что она «приносит вред». Как видим, ведущее место в сознании молодежи отводится мотивам личностно-спасительного характера.

Правомерен вопрос и о причинах возрождения религиозности в России. Ответы на него были даны скорее с материалистических, чем религиозных позиций.

Таблица 7

Мнение студентов Н. Новгорода о причинах возрождения религиозности в России, %

Причины	%
Трудные жизненные условия	54
Необходимость возрождения нравственности	50
Подъем национального самосознания	43
Интерес к традициям народа	35
Новое понимание религиозной свободы	17
Неспособность науки ответить на многие вопросы	12
Мода на таинственное	12
Навязывание религии со стороны государства	5
Другие причины	3

Общественный кризис всегда вызывал рост религиозности: неслучайно студенты поставили на первое место условия жизни. Трудные жизненные условия, если они не вызваны внешней агрессией, никогда не способствуют росту национального самосознания. Под декларирование его подъёма происходит разрушение национальной культуры, самобытности, утрата национальной гордости, зафиксированные как моральной и уголовной статистикой, так и замерами общественного мнения. Высокая доля ответов отразила не реальное положение дел, а навязанный СМИ стереотип. Интерес к традициям народа в той небольшой степени, которая фиксируется в исследованиях, фактически остаётся на уровне деклараций². Тема

¹ Мирошникова Е.М. Кооперационная модель государственно-церковных отношений: опыт и проблемы. М.; Тула, 2007. С. 9 – 10.

² Отечественную историю знают «средне» – 25 %, «плохо» – 63%. 81% посредственно и плохо осведомлены об истории своего народа. Т.е. достаточно высокая мотивация к изучению истории не подкреплена практикой.

о необходимости возрождения нравственности становится популярной не только в России, но и за рубежом.

На наш взгляд, показателем того, является ли государство христианским, служит не количество священнослужителей, не доля населения называющего себя православным, не льготы, предоставляемые церкви по закону и в обход закона, а социальная направленность законодательства, возможность удовлетворения большинством своих потребностей, прежде всего базовых, и напрямую зависящие от этого уровень и структура преступности, нравственности. Тот же самый критерий можно применить для оценки степени влияния церкви на общество и её истинных интересах. А если так, то РПЦ давно определилась и её понимание правильности сводится к верному служению не обществу и даже не государству, а власти. Цель же публичных выступлений часто имеет демонстрационный характер.

Рассматривая вопрос о религиозности студентов нельзя обойти стороной вопрос о преподавании в учебных заведениях основ религиозной (православной, мусульманской или иной) культуры или теологии. Согласно с обязательным введением в школах Закона Божьего 19% опрошенных, факультативно – 34%; курса религиозной культуры, соответственно, 27% и 40%, религиоведения – 46% и 48%. В вузах хотели бы сделать теологию обязательным предметом 19%, основы религиозной культуры – 29%, религиоведение – 43%. Считают, что изучение этих предметов должно быть факультативным 34%, 36%, 43%. Устойчивого мнения по этому вопросу у студентов нет: сумма ответов о предпочтениях плюс доля затруднившихся дать ответы на вопрос значительно превышает 100%. Это свидетельство того, что они не представляют содержания этих предметов.

Введение в той или иной форме теологии, в том числе под названием основ православной культуры, имеет место в светских учебных заведениях, в том числе высших. Например, в Нижегородской государственной медицинской академии введён курс христианской антропологии, который ведёт священник, преподаватель Нижегородской Духовной семинарии. Для общеобразовательных школ подготовлены учебники, даже по естественным дисциплинам, написанные с позиций «православного отношения к вопросам»¹. Так, в учебном пособии, изданном в Московском государственном открытом педагогическом университете, читаем: «Для нас с вами, как для педагогов, наиболее актуально изучение вопросов религии, поскольку в школах вновь появляется Закон Божий (хотя пока лишь в некоторых школах и в виде факультативных занятий). Вам надо быть готовым отвечать на вопросы детей. Не будешь же им говорить, что религия – мракобесие и опиум для народа, и не советовать же новому поколению руководствоваться в духовно-нравственном отношении «Моральным кодексом строителя коммунизма»²».

Напомним о судебном процессе в С.-Петербурге в 2007 г. по иску М. Шрайбер, требовавшей отменить преподавание в школе теории эволюции Ч. Дарвина, поскольку она оскорбляет религиозные чувства. В передаче «К барьеру» за введение предмета православной культуры ратовал Н. Михалков, набравший 73960 голосов. Его оппонентом выступил В. Ерофеев – 74405 голосов³. Как видим, позиция М. Шрайбер имеет как сторонников, так и

См.: Шиманская О.К. Православие в контексте современного исторического сознания // Православие и гуманитарное знание. ХУ Рождественские православно-философские чтения. Н.Новгород, 2006. С.242.

¹ Вертьянов С.Ю. Общая биология для 10 – 11 классов. Для общеобразовательных учреждений с преподаванием биологии на православной основе /Под. ред. д.б.н. М.Г. Заречной. М., 2005. В аннотации сказано, что учебник выпущен согласно общеобразовательным стандартам, но его главная особенность – «православное отношение к предмету». Среди редакторов 3 доктора наук, 5 кандидатов наук. Выпущен по благословению патриарха. В тексте учебника содержатся вопросы типа: «Почему, изучая белки, ученые приходят к мысли о Творце?», цитаты из Священного писания, рассуждения о причинах смерти («После грехопадения близость смерти стала необходимой человеку для очищения собственной жизни... Согрешил первый человек и стал смертным, умножились согрешения в допотопном человечестве – и продолжительность жизни после Потопа была сокращена Творцом вдесятеро»), приложение с отрывками из учения отцов церкви, рекомендуется литература, выпущенная этим же издательством. Тираж – 10000 экз.

² Копылов В.А. География населения: Учебное пособие. М., 1998. С.69.

³ К барьеру. (НТВ).21.12. 2006. При этом игнорируется ст. 14 Конституции РФ, провозглашающая РФ светским государством, в котором никакая религия не может быть установлена в качестве государственной или обяза-

противников. Идеологическое противостояние носит порой гротескно-игровые формы. Так, во время работы суда студенты, считавшие иск абсурдным, в одежде ку-клукс-клановцев держали плакаты «Законом божьим по ученой роже!», «Училки по биологии – ведьмы!», «Математика – лженаука!», «Земля плоская!». Их противники в костюмах аистов прыгали, махали руками, заявляя, что их потомки, согласно Дарвину, научатся летать¹. Суд не удовлетворил иск М. Шрайбер сегодня, но это не означает решения проблемы. Уже два десятка лет в России создаются прецеденты, противоречащие закону, а затем под них «подгоняется» законодательство. В этом плане показательно признание А.И. Нотина советника Нижегородского губернатора В.П. Шанцева: «Я считаю, надо пока (тактически) отказаться от идеи внедрения «сверху» «Основ православной культуры» – оставить это иерархам, пусть они там бьются, – а самим спокойно факультативно заниматься. У нас есть лицензированные, но есть сертифицированные Минобразованием программы – «Уроки нравственности», «Уроки гармоничного развития личности», «Уроки души» – как угодно называйте! Без рясы и бороды мы можем в школах всё это организовывать и проводить»².

Существует мнение, что материальная поддержка «религиозных организаций и, в частности, богатых лиц РПЦ помогает образованию выжить и направить усилия на решение задач возрождения России. ... Церковь и государство выступают как равноправные партнёры, сотрудничающие в целях духовного обновления общества»³. Мы не разделяем этого мнения о значимой роли церкви как в поддержке образования (тем более что многие виды церковной деятельности, в том числе благотворительной, ведётся ею на бюджетные деньги), так и в духовном обновлении общества, поскольку авторы не приводят фактологической доказательной базы. Нельзя же считать возрождением то, что за насильственное изъятие у «новых» русских» несправедливо нажитых состояний выступает 51% неверующих и 43% верующих в Бога и то, что последние менее склонны к открытым формам социального протеста⁴.

Особое внимание в анкете было уделено отношению студентов к новым религиозным движениям. Как известно, именно молодежь является той социальной группой, среди которой ведётся основная миссионерская работа по поиску новых членов. В нашем исследовании проблема взаимоотношения общества и НРД почти для половины респондентов оказалась не существенной: 50% затруднились с ответами на этот счет, а 11% согласилось с мнением, что «это распространенное явление, но не значимая проблема». 25% считают, что «НРД опасны для России», 10% ответили, что «молодежь предпочитает новые религии». Проблему НРД обсуждали со сверстниками 13%, с родителями – 9%, с преподавателем – 8%, с членами НРД – 1%, с психологом – 1%, со священником – 0,3%. Не обсуждали ни с кем 46%, так как она не интересует. 18% признались, что им не с кем обсуждать такие проблемы. По мнению студентов НРД привлекают людей новизной (53%), экзотичностью ритуалов (41%), возможностью общения с единомышленниками (39%) и нацеленностью на преобразование личности (35%). Реже опрошенные указывали на «жесткую организацию» (24%), «спонтанность в проявлении чувств» (26%) и «окультурную практику» новых религиозных движений (27%).

Таким образом, мнение опрошенных сформировалось скорее под влиянием СМИ, чем других источников. В целом же проблема о роли и месте религиозных меньшинств, как справедливо отмечает И.Я. Кантеров, ещё крайне мало изучена, а сами они воспринимаются как «чуждые силы, разрушающие культурно-нравственные основы общества, наносящие вред духовному и психическому здоровью людей»⁵.

Процессы, происходящие в религиозной сфере имеют национальную окраску, но она не отменяет общемировых тенденций. И хотя религия занимает гораздо большее место в обще-

тельной, а религиозные объединения - отделенными от государства и равными перед законом. Причем внесение изменений в эту статью возможно, согласно ст.135 Конституции, только через решение Конституционного Собрания, закона о котором не предвидится, поскольку это задевает интересы крупного капитала.

¹ Реакция. Реальность в ощущениях. (Москва). 2007. №7 (81). С. 3.

² Быть с Промыслом заодно. Интервью с А.И. Нотиным //Православное слово. 2007, №1 (314). С.2.

³ Наумова Т.В. Реформирование России: слагаемые социального согласия // Полигнозис. 2001. №3. С.152

⁴ Там же. С.7.

⁵ Кантеров И. Новые религиозные движения в России (религиоведческий анализ). М., 2006. С.464.а

ственной жизни, изменения не являются столь масштабными, что их можно считать необратимыми. И дело не только в том, что на уровне практики они затрагивают лишь небольшую часть населения. Процесс глобализации, участником которого в силу открытости капиталистической экономики стала Россия, не успев выработать защитные механизмы, подминает под себя все традиционные самоидентификации гораздо быстрее, чем в других странах. Эклектика, плюрализм противоречивых, несогласующихся, несистематизированных идей, характерные для религиозного сознания не только молодёжи, не могут быть преодолены теми мерами, которые предлагает религиозное образование и воспитание. Студенты по объективным причинам в большей степени включены в широкие и разнообразные социальные сообщества. И, следовательно, именно её образ жизни служит основой для прогнозирования тенденций становления новых групповых идентификаций, в которых религия уступает место светским ценностям.

*Дорогому Валерию Трофимовичу,
оппоненту моих самообразовательных усилий посвящается
Шуклина Е.А., д.с.н., проф., ГУ (Екатеринбург)*

Актуальные методологические проблемы социологического исследования самообразования

Проблема самообразования – одна из «сквозных» в развитии общества. На каждом его этапе, по мере совершенствования системы образования, процессов обучения и воспитания, появлялись новые аспекты ее изучения, связанные с изменением содержания, постановкой иных задач и расширением круга субъектов самообразования. В настоящее время данная проблематика актуализирована в связи с дискуссиями о социальной роли и перспективах развития *формального, неформального, информального видов образования* в условиях информационного общества и практическими усилиями по выстраиванию системы *lifelong learning*, впервые декларированной еще в 1950-х гг. Так, о теоретической и практической значимости исследования проблематики самообразования в рамках социологической науки свидетельствует шесть принципов «*образования длиною в жизнь*», сформулированных в Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза, среди которых: 1) всеобщий непрерывный доступ к образованию для обеспечения включенности в информационное общество; 2) значительные улучшения в сфере неформального и информального образования; 3) изменение методов обучения в сторону приоритета личной мотивации, критического мышления и умения учиться; 4) приближение образования к дому при сохранении местных особенностей и традиций в сфере образования, создание культурно-просветительских центров не только в школах и вузах, но и в торговых центрах, клубах, музеях, библиотеках, религиозных центрах, парках, центрах отдыха и на рабочих местах и т.д.¹

Анализируя динамику развития феномена самообразования, важно видеть, что социальные последствия его функционирования и изменения все более серьезно сказываются на развитии общества в целом и представляют собой социальные условия и факторы будущих социальных трансформаций. Это обуславливает необходимость постановки проблемы изучения диалектики взаимодействия общества и самообразования как социального феномена, объективное развитие которого стало своего рода «социальным заказом» для его социологической рефлексии.

Взаимосвязь и взаимообусловленность развития общества и самообразования весьма неоднозначна и предполагает решение целого комплекса методологических и методических проблем. Поэтому возникает задача очертить границы указанного выше взаимодействия, сформулировать теоретико-методологические подходы к анализу самообразования как социального явления и операционализировать их до уровня конкретных методик. Это становится возможным в рамках специальной отрасли социологического знания – социологии самообразования. Самообразование выступает в качестве социальной детерминанты процесса познания. С одной стороны, оно представляет собой форму организации и реализации процесса

¹ <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>

познания человека, его социальную предпосылку и условие осуществления. С другой – в своей сущностной ипостаси самообразование является способом самореализации субъекта в познавательной деятельности, в процессе которой раскрываются его экзистенциальные, антропологические и социальные характеристики. Именно поэтому гносеологическая проблематика оказывает серьезное воздействие на формирование методологии исследования самообразования. Можно было бы выделить три группы сугубо эпистемологических вопросов, которые, проецируясь на проблемное поле исследования самообразования, определенным образом упорядочивают его. Это проблемы: 1) субъект-объектных отношений; 2) социальной обусловленности знания и его структуры; 3) выбора оптимальных знаковых форм представления знания.

Субъект познания в традиционной гносеологии трактовался чрезмерно абстрактно, как частичный, сведенный исключительно к познавательной функции. Развитие теории познания осуществлялось по пути обретения субъектом целостности как совокупности не только когнитивных, но и индивидуально-личностных и социокультурных характеристик. Если в традиционной метафизике речь шла об онтологии бытия, то в рамках экзистенциально-антропологических подходов осуществлялось создание онтологии человеческой субъективности. Этот поворот в развитии гносеологии определил особое внимание социологии к трактовке субъекта самообразования. Ее ни в коей мере не удовлетворяет субъект, понятый абстрактно, поскольку не может быть теории самообразования, лишенной самого человека. Результат самообразования – целостный субъект как итог социального, культурно-исторического опыта, познавательной и предметно-практической деятельности. Исследование самообразования (выступающего в своей сущностной характеристике как самореализация субъекта в образовательной и познавательной сферах) изначально предполагает *социокультурную* размерность теоретизирования в этой области.

В свете *экзистенциально-антропологического подхода* становится также очевидной недостаточность трактовки самообразования как взаимодействия субъекта с объектом, выступающим в качестве носителя информации, и возникает необходимость рассмотрения самообразования как вида коммуникативной деятельности сквозь призму диалога (межсубъектного и интересубъектного), диалога в рамках как одного, так и разных исторических временных пластов, одной и нескольких культур. Это во многом объясняется тем, что, по определению Ю. Хабермаса, фокус исследовательской деятельности переместился от *когнитивно-инструментальной к коммуникативной рациональности*.

Становится очевидным также, что субъект самообразования воспроизводит свою целостность не только в контексте традиционно понимаемой рациональности, но и через *личностное (неявное, нереплексивное) знание*¹, в концепции которого, получившей распространение в философской литературе, оно рассматривается как индивидуальный опыт конкретной личности, невербализованная нереплексивная форма сознания и самосознания. Это, с одной стороны, расширяет понятие рациональности и представление о способах ее существования в культуре и социуме, поскольку предполагает анализ допонятийных, дорациональных форм созерцания бытия, а с другой – углубляет представление о теоретических предпосылках исследования самообразования и предполагает расширение его проблемного поля и понятийного аппарата. Методология социологии самообразования должна дать целостное видение субъекта самообразования через рассмотрение его в контексте социокультурного разнообразия знания и анализ культурно-исторических и антропологических смыслов последнего.

Рассматривая вторую группу гносеологических проблем, необходимо отметить, что проблема знания и его социальной обусловленности является ключевой для социологии самообразования. Знание представляет собой содержание и сферу реализации самообразования субъекта. Самообразование – это деятельность по освоению и воспроизведению знания. Самообразование может рассматриваться как социальная детерминанта знания и выступать в качестве формы саморегуляции взаимодействия знания и социальной сферы.

¹ См.: Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. М., 1985.

Наиболее явно проблема соотношения *когнитивных* и *социокультурных* параметров знания начинает перерастать в потребность их сближения в рамках *постпозитивизма*. Если позитивисты отрицали влияние социокультурного контекста на процесс познания, то в постпозитивистской философии науки интерес к социальной природе познания обостряется настолько, что в изучении знания происходит социологический поворот. Выделяются две теоретические модели решения данной проблемы.

В рамках первой (К.Поппер, И.Лакатос, Дж.Агасси и др.) социокультурные факторы представляют собой внешние предпосылки формирования знания.

В рамках второй (Т.Кун, М.Малкей, П.Фейерабенд, М. Полани и др.) социокультурные факторы вовлекаются в саму ткань научного исследования, воздействуют на развитие научных идей и выступают детерминантами внутренней логики развития науки. Проблема степени глубины воздействия социальных факторов на научное знание и по сей день остается на переднем крае дискуссий в современной методологии науки.

Идеи *социальной* обусловленности научного знания, поставленные в рамках философии науки, являются особенно значимыми для социологического изучения самообразования потому, что они выступают теоретическим основанием для исследования механизмов самообразовательной деятельности. Тем не менее, разработки проблем социальной обусловленности знания в рамках гносеологии явно недостаточно для анализа самообразования. Тезис о социальной обусловленности знания здесь реализован далеко не полностью. Становится очевидно, что исследование проблем социальных факторов детерминации знания – прерогатива социологии. Поэтому для решения этих проблем необходимо перейти от гносеологической проблематики философии и методологии науки к теоретическому арсеналу, разработанному в рамках собственно социологических дисциплин, в частности социологии знания, социологии научного знания, социологии познания, тем более что исследования научного знания постепенно трансформировались в социологию научного знания и социологию науки, а для социологии знания характерной оказалась тенденция движения от знания научного к житейскому, повседневному, обыденному.

Перейдем к рассмотрению третьей группы гносеологических проблем, выступающих предпосылкой формирования методологии исследования самообразования. Это проблема *знаковых форм представления знания*. Традиционно иерархия знаковых форм представления научного знания выглядела как восхождение от понятий к суждениям, теориям, гипотезам, реализующимся в методе. Их анализ осуществлялся с помощью логических исследовательских процедур. Преодоление ограниченности в понимании самообразования как исключительно рациональной формы деятельности, подключение области внерационального, ориентация на сферы повседневного знания показали недостаточность использования только логических средств изучения самообразования, хотя и не умалили их роли в исследовании. Это связано с тем, что результатом самообразовательной деятельности могут выступать и невербализованные структуры знания, т. е. структуры, объективированные неязыковыми средствами, существующие неявно, находящиеся в сфере сознания, но не в его фокусе. Их анализ осуществляется наиболее оптимально с помощью некоторых знаковых форм представления знания, которые используются в арсенале когнитологических (имеющих дело со знанием) дисциплин. Речь идет о таких единицах, как *текст, сценарий или фрейм, схема, ситуационная модель*¹. С нашей точки зрения, важным является исследование самообразования как текстовой деятельности, поскольку текст, по определению М.М. Бахтина, – это «первичная данность всего гуманитарно-философского мышления»². Текст как объект и результат самообразования выступает в многообразии социальных связей и позиций, ценностной нагруженности, мировоззренческих характеристик. Именно эта знаковая форма представления знания дает возможность изучать нерефлектируемые до поры до времени слои в его структуре, существующие в подтексте, неявно, однако оказывающие влияние на самообразователь-

¹ Микешина Л.А., Опенков М.Ю. Новые образы познания и реальности. М., 1997. С.110.

² Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С.281.

ную деятельность человека таким образом, что самообразование можно рассматривать и как способ фиксации невербального знания.

Многие проблемы, обозначенные выше, указывают на то, что тесная взаимосвязь социологии познания, социологии знания, социологии языка, социологии самообразования несомненна и их теоретические основания восходят к неортодоксальной эпистемологии и философской антропологии.

В социологии анализ феномена самообразования реализуется в контексте двух социологических отраслей: *социологии образования* и *социологии знания*. Исторически так сложилось, что данные отрасли традиционно используют различные теоретические парадигмы: *позитивистскую, феноменологическую, структурно-функциональную* и др. Эта методологическая традиция обуславливает мультипарадигмальность исследований самообразования. Кроме того, особенностью методологии исследования самообразования является использование совокупности *социогуманитарных подходов*. Некоторые из них (*системный, институциональный, деятельностный* и др.) применяются в исследовании образования, другие, такие как институциональный (но уже с позиций *феноменологической социологии*), *культурологический, аксиологический, коммуникативный, семиологический*, – в исследовании знания.

Специфика методологии социологии самообразования заключается в продуктивном синтезе исследовательских подходов, ориентированных на анализ сущностных характеристик самообразования. Указанные подходы к изучению самообразования вряд ли уместно ранжировать в какой-либо иерархической системе, поскольку мы имеем дело с их многомерными взаимодействиями. Соотношение приведенных подходов скорее всего рядоположенное. Это помогает понять специфику самообразования как предмета исследования каждого из них. Тем не менее, хотелось бы особо остановиться на так называемом *антропологическом подходе*. Он пронизывает всю методологию исследования самообразования. Данный подход не столько обладает «инструментальными» возможностями анализа, сколько задает определенную «размерность» в использовании иных общенаучных методов. С точки зрения антропологии особое значение приобретает видение самообразования как сферы реализации *самости* человека, его глубинного личностного потенциала. В рамках социально-философской, антропологической характеристики самообразование – это то, что создает человека, «образует», формирует его в условиях процесса *«самосоциализации»*. «Человекоцентристская» ориентация присуща всем используемым нами подходам, но в разной степени, что определяется их когнитивными возможностями, спецификой самообразования как объекта изучения, а также уровнем исследования, зависящим от субъекта самообразования (личность, социальная группа, общность, институт либо социум в целом).

Институциональный подход к образованию (и к самообразованию как его элементу) призван показать, как осуществляется процесс превращения общественной потребности в образовании и самообразовании во внутренний интерес человека к этому виду деятельности. Рассматривая образование как открытую систему, на «входе» ее мы обнаруживаем действие совокупности конкретных социальных институтов образования (дошкольного, школьного, профессионального образования и др.), а на «выходе» – самообразовательную деятельность индивида. Другими словами, происходит процесс интернализации (интериоризации) образования и освоения выработанных норм, ценностей, установок, представлений, стереотипов и т.д. с последующим превращением их в элементы структуры самообразования.

Чем более эффективной и насыщенной и по содержанию, и по формам будет «работа» социального института образования, тем более эффективной станет самообразовательная деятельность индивида. Однако эта зависимость не детерминирована жестко и однолинейно. Многое обусловлено не только тем, как будет «работать» сам социальный институт образования, включающий функционирование образовательных учреждений; лиц, уполномоченных выполнять социальные, организационные и управленческие функции и роли в сфере образования; эффективность норм и принципов отношений между участниками образовательного процесса (социальными общностями обучающихся и обучающихся); действие санкций за невыполнение социальных ролей, норм и стандартов поведения в образовании; наконец, вы-

деляемые материальные средства (общественные здания, оборудование, финансы и др.). Проблема состоит в том, как и насколько готов индивид воспринимать предоставляемые ему социальным институтом образования возможности в целях освоения знаний и информации, предрасположен ли он к этому виду деятельности, сформированы ли у него установки и ценностные ориентации, эффективна ли мотивация на образование и самообразование.

Применение институционального подхода к образованию и самообразованию вызывает необходимость ответить на вопрос: *может ли самообразование рассматриваться в качестве социального института?* Представляется, что ответ на этот вопрос должен быть скорее отрицательным, чем положительным даже в условиях резкого возрастания роли самообразования при переходе к информационному обществу. Самообразование не обладает целым рядом признаков социального института, оставаясь лишь сферой деятельности, ее видом, элементом образа жизни, подсистемой образования. С нашей точки зрения, самообразование как социокультурный процесс не может полностью обрести институциональные формы, хотя, без сомнения, некоторые его виды (например, профессиональное самообразование) нуждаются для более благоприятного развития в институционализации. Формирование предпосылок этого процесса – прерогатива будущего информационного общества.

Применение институционального подхода к самообразованию не только вполне оправдано, но и является важной методологической процедурой по ряду причин.

Во-первых, самообразование рассматривается нами не только как автономное социальное явление, но и как элемент образования.

Во-вторых, многообразные институциональные механизмы служат социальной базой реализации самообразования, само же оно, вплетаясь в самые различные виды деятельности, выступает инновационной основой процессов институционализации.

В-третьих, общецивилизационные тенденции актуализации самообразовательной деятельности в информационном обществе так или иначе приведут к частичной институционализации этого вида деятельности.

На процесс интериоризации образования, «превращения» его в самообразование оказывает активное воздействие ряд факторов. Среди них назовем в первую очередь ценности образования и самообразования (или – более широко – образование и самообразование как ценности). Речь идет о применении к ним аксиологического подхода, который проясняет смысл механизма интернализации образования.

Превращение самообразования и образования в индивидуально значимые виды деятельности может происходить только в том случае, если личностью будут осознаны ценности образования и самообразования, если они преломятся через ее потребности и интересы. *Аксиологический подход* помогает осмыслить существенные противоречия, возникающие между *ценностями-целями* и *ценностями-интересами* образования и самообразования. Если первые требуют для своей реализации инструментальных действий, более того, сами могут иметь инструментальный характер, то вторые, основывающиеся на интересе, скорее гедонистичны. В этом случае самообразование является самоценностью. Ценности-цели и ценности-интересы в самообразовании могут совпадать, и это, вероятно, является идеальным вариантом для анализируемого вида деятельности.

Еще один подход, который помогает понять, как социальный институт образования влияет на превращение образования (и самообразования) в один из основных видов деятельности человека, – *культурологический*. Целесообразность его применения к анализу самообразования обусловлена максимальным охватом, сведением воедино множества культурных факторов, детерминирующих этот вид деятельности.

Что касается *культурологического подхода* к образованию и самообразованию, то его влияние трудно переоценить. Выступая как универсальная технология жизнедеятельности человека, а значит, и его образования и самообразования, культура сама базируется на них. Однако в условиях глобализации современных процессов нарушаются традиционные формы передачи социального опыта, он теряет свою целостность, а культура, образование – роль опоры, транслятора, передаточного звена. В этих условиях самообразование, рассматривае-

мое как социокультурный процесс развития, самореализации личности, становится необходимым условием сохранения субъектности, целостности, самости человека. Самообразование является одним из стержневых, активных элементов взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов социальной адаптации и социализации личности.

Если образование «охватывает всю деятельность человека по освоению культуры»¹, являясь актуализацией культуры, то самообразование – это актуализация личности посредством культуры, проявляющаяся в процессе идентификации с культурными образцами на основе свободного выбора форм самореализации. Потребность в самообразовании способствует не просто удовлетворению познавательного интереса в какой-либо одной из сфер деятельности человека (профессиональной, досуговой и др.), она является смыслообразующим стержнем саморазвития личности, определяя личностную структуру деятельности, систему ценностей, целей и норм. Самообразование, следовательно, – это актуальный образ культуры. Выполняя важные социокультурные функции, самообразование способствует активному включению индивидов в социальную среду, выступает средством воссоздания целостности общества и личности.

Подход к самообразованию, связанный с характеристикой его как определенного вида деятельности в структуре образа жизни человека, может быть определен как *деятельностный*. Строго говоря, субъектом такой деятельности может выступать не только личность, но и социальная группа. Однако в контексте антропологических традиций социологии особое значение приобретает деятельностный подход к изучению индивидуально-личностных характеристик самообразования, рассматривающий в качестве субъекта в первую очередь личность. С учетом этого обстоятельства можно говорить об известном противоречии между институциональным и деятельностным подходами к самообразованию. Если суть первого состоит в подчеркивании общественного характера социального института образования (и самообразования как его элемента), то второй обнаруживает прежде всего индивидуально-личностное начало самообразования. Если *первый* акцентирует внимание на *социальной* регуляции образовательного процесса, то *второй* – на *индивидуальной* регуляции (саморегуляции) самообразования. Если *первый* фиксирует *возможность социальной защиты образования и самообразования* с помощью создания качественной нормативной базы и механизмов ее соблюдения (что в конечном итоге способствует успешному функционированию самообразования), то *второй* свидетельствует лишь о *необходимости поиска средств «самозащиты» личности* в сфере самообразования.

Деятельностный подход тесно связан с *коммуникативным*, в рамках которого самообразование понимается как вид коммуникации, и *семиологическим*, где оно рассматривается как знаковая, в первую очередь текстовая, деятельность. Мы рассматриваем эти подходы как взаимосвязанные и тесно соотносящиеся с деятельностным и культурологическим подходами. Теория коммуникации и теория знаков (знаковых систем), выступая в единстве и являясь общенаучным методологическим средством междисциплинарного синтеза, позволяют осуществить исследование самообразования с точки зрения механизмов его реализации и способов саморегуляции сферы знания субъекта самообразования.

Субъект самообразования интериоризирует знание в процессе и по поводу взаимообмена деятельностью с другими социальными субъектами, поэтому самообразование целесообразно рассматривать в качестве коммуникации как вида социального взаимодействия субъект-субъектного типа. Одним из способов изучения данной коммуникативной системы является анализ технологий знакового общения. Самообразование в широком смысле слова – это осознанное либо стихийное овладение способами знакового общения, в узком смысле – работа с текстуально организованной смысловой информацией, ее интерпретация и интериоризация. В данном случае самообразование – это коммуникативное взаимодействие «интерпретатор – текст» с субъект-субъектным типом отношения. Самообразование представляет собой освоение субъектом социально значимой информации, представленной в текстовом виде. Текст здесь выступает не как языковая единица, а в качестве содержательно-смысловой

¹ Коган Л.Н. Социология культуры. Екатеринбург, 1992. С.72.

целостности, соотносимой с коммуникативно-познавательным намерением субъекта самообразования и коммуникативно-мотивационным действием создателя текста¹.

Применение анализа технологий знакового общения дает возможность исследовать самообразование как опосредованное социальное взаимодействие «субъект самообразования – текст». Наличие текста уже представляет собой многократное опосредование взаимодействия, обусловленное разделенностью социального субъекта и реальности и ролью текста как заместителя последней. Текст выступает как реликт, хранитель прошлой и настоящей культуры, как воплощение результатов человеческой деятельности. Тексты создаются на протяжении всей истории человечества, их происхождение, временные и пространственные характеристики, детерминированность определенным социокультурным контекстом и личностными особенностями создателя обуславливают специфичность самообразования как социального вида взаимодействия. Это связано с тем, что оппонентом субъекта самообразовательной деятельности выступают типизированные социальные конструкты, нормы, ценности, представленные с различной степенью обобщенности в виде текста как квинтэссенции культуры.

Самообразование представляет собой знаковое общение различного уровня организации. Текстовая деятельность – ее наивысший уровень. Это осознанная, целенаправленная, мотивированная деятельность, предполагающая заранее выработанные инструментальные навыки и социально-психологические характеристики субъекта. В самообразовании текстовая деятельность имеет самостоятельное значение, поскольку предполагает специфические способы реализации коммуникативно-познавательных актов и обладает собственной социально-психологической структурой. Поэтому практическое овладение навыками текстовой деятельности – это автономная педагогическая задача, которая предполагает обучение навыкам работы с текстами, формирование потребностно-мотивационной сферы текстовой деятельности, оптимизацию социокультурного взаимодействия «субъект – затекстовая реальность».

Текстовая деятельность как самостоятельный вид самообразовательной деятельности определяет стратегию решения проблем субъекта самообразования (коммуникативно-познавательных и социально-практических: профессиональных, морально-этических, эстетических, социально-психологических и др.), но в силу их сложности и многообразия имеет многоуровневую структуру, что позволяет говорить о создании ее модели, встроенной в целостный процесс самообразования. Структура текстовой деятельности определяется социокультурной средой (более широко – ее историческим контекстом) и формируется в зависимости от индивидуальных процедур восприятия, понимания, интерпретации как единиц коммуникативно-познавательного действия субъекта самообразования. В силу этого самообразование, традиционно трактуемое как вид моносубъектной деятельности, обретает диалогичность, в своей завершенной форме представляющую взаимное порождение текстов партнерами – социальными субъектами. Диалогичность самообразования выступает механизмом социального взаимодействия, оптимизирует социальные (межличностные, внутри- и межгрупповые) связи, усиливает социокультурный взаимообмен в рамках системы «личность – социум». Эффективное (диалогичное) самообразование является базой духовного производства общества и основой социальных инноваций, актуализируя обмен деятельностью между социальными субъектами; оно воздействует на общественное сознание и общественную практику людей.

Необходимо отметить, что коммуникативный и семиологический подходы к изучению самообразования здесь тесно смыкаются с культурологическим. Это проявляется также в том, что социальная роль самообразования как коммуникативной (текстовой) деятельности видится в усвоении и трансляции опыта, ценностей, норм, идеалов, воспроизведении социокультурных образцов, реализации функции социальной памяти, актуализации сознания и практической деятельности личности, формировании общественного мнения и общественного сознания в целом.

¹ См.: Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984. С.46.

Социальным смыслом и результатом самообразования как коммуникативного взаимодействия является процесс самоорганизации сферы знания социального субъекта. Механизм самоорганизации субъекта самообразования может быть рассмотрен как тип автокоммуникации. Самообразование здесь можно сравнить с процессом изучения языка. Взрослый усваивает иностранный язык через постижение его законов и правил, ребенок овладевает языком, даже не осознавая языковых норм. Субъект самообразования выступает и тем и другим одновременно. Он осваивает содержательную сторону текста и одновременно интуитивно постигает его контекстовую нагрузку. Постигаемые субъектом, они вступают в определенные отношения с его собственной индивидуальной либо групповой социальной памятью, порождая диалог как механизм автокоммуникации.

Автокоммуникация предполагает рефлексивную активность субъекта. «Обращение с текстами, речами, рассуждениями к самому себе – существенный факт не только психологии, но и истории культуры... место автокоммуникации в системе культуры гораздо более существенно, чем это можно было бы предположить... В процессе такой автокоммуникации происходит переформирование самой личности...»¹. Необходимо добавить, что не только личности, но и любого иного субъекта самообразования².

На индивидуальном уровне автокоммуникация – это индивидуально-личностное смыслопорождение, когда текст, выступающий ее источником, обрастает новыми значениями, ассоциациями, имеющими глубоко личностный смысл. На групповом уровне автокоммуникация порождает целостное знание как определенный тип субкультуры, на социетальном происходит процесс формирования ментальности. Автокоммуникация разных уровней существует в единстве. Так, сокровенные личностные открытия тем не менее довольно часто не выступают в роли приватных. Будучи обнародованы, они подчас имеют сильный общественный резонанс, что еще раз подтверждает их социальную обусловленность и многоуровневую детерминацию. Автокоммуникация служит либо для укоренения определенного типа знания в сознании и деятельности личности, либо для его трансформации. Процессы автокоммуникации выполняют функции двоякого рода: стабилизационные и инновационные. Самообразовательная деятельность субъекта в силу этого представляет собой социальную базу формирования знаниевой сферы, социокультурных стереотипов социального целого и в то же время выступает инновационной основой развития социальных процессов разных уровней.

На личностном уровне самообразовательная стратегия представляет собой индивидуальную форму освоения знания. Его воспроизводство либо «ревизия» время от времени протекает в виде автокоммуникации. Молитва, обращение к любимому художественному, музыкальному, живописному и т.д. произведению есть повод для осмысления привычных стереотипов, норм поведения, форм самообразовательной деятельности. Текст в данном случае играет роль не информационного средства, а транслятора определенного типа знания и того социокультурного кода, индивидуальная установка на который формирует самообразовательную стратегию личности.

Функционально личность использует текст прагматически как сообщение, но свойство текста вбирать в себя определенный тип знания и выступать его репрезентантом, а также интерпретативные способности личности порождают ситуации самоосмысления и трансформируют сознание личности. Так, чтение профессиональных текстов приводит к смещению картины мира (в крайних своих формах выступающему в виде «профессионального кренинизма»), появлению *ощущения* себя профессионалом, умению видеть мир сквозь профессиональные рамки. В результате профессиональный текст становится не только моделью осмысления реальности, но и способом самоорганизации личности. Необходимо отметить, что эти свойства присущи не обязательно профессиональным текстам, но и любым другим. Механизм автокоммуникации реализует воспроизводство сферы знания субъекта самообразования на уровне и личности, и совокупного социального субъекта, т.е. социальной группы,

¹ Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек - текст - семиосфера - история. М., 1996. С.25,36.

² См.: Луман Н. Тавтология и парадокс в самоописании современного общества // Социо-логос: Социология. Антропология. Метафизика. Вып.1. М., 1991.

общности и других социальных образований. «С этой точки зрения культура человечества - колоссальный пример автокоммуникации»¹. Социальная функция автокоммуникации как средства и инструмента самообразования заключается в воспроизводстве и развитии культуры через индивидуальное и групповое усвоение и организацию социальных смыслов и значений.

Необходимо особо подчеркнуть *символический* аспект изучения самообразовательной деятельности. Поскольку текст является выразителем определенного социального символа (деньги, богатство – святость, духовное совершенство), то он несет в себе стратегии его достижения. Распознавание и освоение символики текста реализуется в индивидуальных самообразовательных стратегиях личности и является одной из составляющих ее текстовой деятельности. Изучение символической составляющей самообразовательной деятельности субъекта через анализ самообразования как процесса отражения регулятивных возможностей социальных символов – одно из самостоятельных направлений исследования.

Самообразование как форма жизнедеятельности индивидуального либо коллективного порядка выступает в дискретной форме в виде конкретных актов и состояний. Но в то же время оно представляет собой нерасчленимый пространственно-временной континуум, поскольку целостность субъекта самообразования вряд ли может быть структурирована в какой-то временной либо линейной последовательности. В процессе самообразования личность обращается к историческому прошлому, давно ушедшему времени либо к настоящему и будущему. Физическое пространство при этом может быть минимально, а может – огромно. Смысл постигаемых субъектом самообразования значений организует определенным образом его социальное пространство и социальное время. Самообразование длится и структурируется лишь постольку, поскольку имеет смысл. Смыслообразующая составляющая самообразования ответственна определенным образом за самоорганизацию субъекта. Процесс смыслопорождения составляет суть самообразования.

«Смыслопорождение в себе» не остается только «для себя», но значимо и для других, понятно им. Во многом это зависит от характера культуры, от способов ее самоописания, поскольку она конструирует абстрактного собеседника. Процесс смыслопорождения может идти в ее контексте, а может вступать с ним в противоречие. Самообразование и в том и в другом случае осуществляется в противовес отчуждению личности, разрушению ее коммуникативных связей, поглощению ее социальным, подавлению индивидуальности. Самообразование как смыслопорождение не может быть бесструктурным процессом, в силу чего должно иметь символическое закрепление и оформление. Отражением последнего является «символическая борьба» за власть как в образовательной, так и в других сферах жизнедеятельности человека².

Что касается *субъектного подхода*, то возможно его двоякое применение в анализе самообразования. Субъектный подход лежит в основе уровневого анализа феномена самообразования. Это наиболее отчетливо проявляется в описании характера социальной обусловленности сферы знания субъекта самообразования на индивидуальном, групповом и социальном уровнях, а также при рассмотрении функций и уровней самого феномена самообразования. Субъектный подход может выступать не только методологическим средством, но и инструментом построения методики. Это возможно при достаточно дробной дифференциации субъекта самообразования, например при осуществлении сравнительного анализа самообразовательной деятельности различных социально-профессиональных групп, имеющих неодинаковые навыки самообразования, различную структуру интересов, мотивов и иных характеристик самообразовательной деятельности.

Итак, социологическая наука включает в свой методологический арсенал целый спектр социально-гуманитарных подходов, которые она определенным образом адаптирует с целью интерпретации такого специфического социологического феномена, как самообразо-

¹ Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек - текст - семиосфера - история. М., 1996. С.42

² См.: Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos'96. М., 1996.

вание. Каждый из них имеет свою познавательную задачу, характер которой зависит как от когнитивных особенностей самого подхода, так и от специфики объекта исследования самообразования. Их особенностью является то, что они взаимопроникают и взаимодополняют друг друга, реализуя такие характеристики методологии социологии самообразования, как *междисциплинарность* и *мультипарадигмальность*.

Совокупность рассмотренных нами подходов к анализу самообразования выступает системообразующим элементом дальнейшего процесса конструирования методологии социологического исследования самообразования и лежит в основе его понятийного анализа, выявления функциональных, структурных, видовых характеристик.

Самообразование, понятое в широком смысле в качестве социально-философской проблемы, имеет две ипостаси: выступает как *форма актуального бытия субъекта* самообразования, способ его существования и вместе с тем является *смыслообразованием*, предполагающим процессы познания, конструирования системного видения мира, определение места и роли субъекта самообразования в нем. Онтологически самообразование представляет собой «образование» некоей целостности посредством саморазвития, самоэволюции. Этимология слова демонстрирует дихотомию содержания и формы, где «образование» выступает как форма для разворачивания внутреннего содержания явления. Сущностная природа феномена («само») проявляется в его предметной форме («образование»). «Само» манифестирует раскрытие самости, самобытности. «Само» – это демонстрация самоактуализации, реализации внутреннего потенциала, развития сущностных сил «самообразующегося» субъекта. Результат самообразования – возникновение нового системного качества «по образу и подобию». «Само» предполагает активную познавательную и деятельностно-организационную сторону процесса самообразования, которой свойственно целеполагание, развитие по внутреннему плану и противостояние воздействиям извне. Самообразование как утверждение сущностного бытия субъекта предполагает саморефлексию, самопознание, т. е. гносеологический аспект его самоутверждения.

Внутренняя динамика понятия самообразования просматривается через поляризацию не только онтологического и гносеологического, но также объективного и субъективного, сознательного и бессознательного, необходимости и свободы, самоутверждения и самоотрицания, индивидуализации и соучастия. Субъективность «само» противостоит превращению в объект, некое «образование». Это противоречие реализуется в развитии форм как сознания, так и бытия посредством формотворческой практической деятельности.

В сфере сознательного самообразование является процессом осуществления свободного личностного выбора самого себя, «само» в сфере бессознательного – это «сам~~о~~», что подчеркивает стихийность, спонтанность развития явления и предполагает иной тип детерминации – внешний. Свобода и необходимость взаимопереплетены в процессе самообразования, когда свободная самореализация личности жестко детерминирована социальным контекстом. «Само» обладает собой и в то же время старается достичь и раскрыть себя, более того, «само» выступает как преодоление самого себя, т.е. самоутверждение может включать и самоотрицание. По всей вероятности, самообразование может выступать формой как самоутверждения, так и самоотрицания.

Онтологические принципы имеют полярную природу – «Я» и мир. Пара понятий – «индивидуализация» и «соучастие» – также присущи феномену самообразования. Субъект самообразования обладает индивидуальными чертами, с одной стороны, соучаствует в структурном универсуме бытия – с другой. Двумя сторонами самообразования являются утверждение себя в качестве самоцентрированного, самостоятельного, индивидуализированного, самодетельного «Я» и его включенность в структуру бытия. Онтологическое самоутверждение «Я» в качестве «Я» становится возможным лишь потому, что «Я» и мир коррелятивны как индивидуализация и соучастие. Понятие «соучастие» реализует смысловые стороны: быть частью и принимать участие. Соучастие предполагает частичную тождественность и нетождественность. Мир выступает как потенциальность, актуальна лишь его тождественная составляющая.

Намеченные здесь очень схематично *социально-философские аспекты* анализа понятия самообразования требуют углубленной проработки. Широта и глубина такого подхода к самообразованию обусловлена близостью этого феномена к узловым проблемам социальной философии. Социология реализует иной подход к самообразованию. Если социальная философия ставит проблему онтологического и эпистемологического статуса понятия самообразования, то социология рассматривает его со стороны субъектов, механизмов реализации, видов, уровней, социальной детерминации, процесса и социальных функций. Социологическая методология, редуцирующая социально-философские и теоретико-социологические представления о самообразовании к совокупности общенаучных и социогуманитарных подходов, позволяет рассматривать самообразование под различными углами зрения, т.е. в качестве: 1) *элемента социального института образования*; 2) *системы*; 3) *вида деятельности*; 4) *социальной ценности*; 5) *социокультурного феномена*; 6) *типа коммуникативного взаимодействия*; 7) *способа знакового общения*; 8) *социального процесса*. Каждый из подходов предполагает определенный способ анализа, а в качестве его ведущего инструмента – разработку системы понятий, отражающих специфику того аспекта самообразования, который является предметом исследования в рамках данного подхода. Понятие «самообразование» выступает центральным структурным звеном в этой системе и одним из ведущих методологических элементов. Если обобщить встречающиеся в философской, педагогической, социологической литературе дефиниции самообразования, то на языке *социологической науки* оно характеризуется как *вид свободной, творческой деятельности; внеинституциональная деятельность; компонент образования, вид специально организованной, систематической, институциональной деятельности; вид непрерывного образования; способ самоконструирования личности*.

Становится очевидным, что рабочих понятий самообразования должно быть много в силу того, что каждое будет представлять собой инструмент операционализации теоретических принципов определенного методологического направления. Так, например, с точки зрения деятельностного подхода, самообразование есть вид свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующийся свободным выбором занятий, связанных с повышением культурного, образовательного, профессионального, научного уровней и направленных на удовлетворение ее духовных потребностей и реализацию потребностей в социализации и самореализации. Обобщающее определение понятия самообразования, очевидно, возможно, но на данном уровне развития знания пока маловероятно. Эта проблема, по-видимому, будет актуализирована в дальнейшем. Приведенное выше определение показывает, что субъектом самообразовательной деятельности выступает *личность*. Однако использование микро- и макроподходов выявляет несколько уровней регуляции этой деятельности – индивидуально-личностный, групповой и социетальный (уровень крупных социальных систем, включающий общество в целом):

- на *индивидуальном уровне* самообразование как вид деятельности определяется потребностями, целями, интересами личности как субъекта самообразования;
- *социальная группа* является носителем типичных стратегий самообразовательной деятельности, которые задаются через систему групповых норм и социальных ролей, и это позволяет говорить о социальной группе как о субъекте самообразования;
- *крупные социальные системы* (семья, общественное производство и др.) порождают исторически востребованные и социокультурно обусловленные технологии самообразования, поэтому *социум* – и *носитель самообразования, и его социальная среда*.

Применение микро- и макроподходов демонстрирует роль и значение индивидуальной самообразовательной деятельности для социальной группы и общества в целом, с одной стороны, а с другой – показывает зависимость самообразовательных процессов от социальных условий. Особенности самообразования как объекта исследования предопределили процедуры конструирования его методологии, отличающейся усложненностью, многомерностью взаимодействия различных методологических подходов. Их линейная организация в виде иерархической системы оказалась бы вряд ли возможной, поскольку обеднила бы их эписте-

мологические и эвристические ресурсы и упростила бы объект исследования. Намеченные нами возможности изучения самообразования в рамках таких социогуманитарных подходов как антропологический, институциональный, деятельностный, культурологический, аксиологический, коммуникативный, семиологический, процессуальный, субъектный, безусловно, нуждаются в дальнейшей разработке. Углубленный понятийный анализ самообразования в контексте указанных подходов создаст базу для продуктивного синтеза различных методологических направлений и получения нового знания в рамках данной научной отрасли.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	5
<i>Шапко В.Т. Вишневский С.Ю., Вишневский Ю.Р., Лесина Л.А.,</i>	
Уроки становления и развития зарубежной социологии образования.....	8
<i>Шапко В.Т. Вишневский Ю.Р.</i>	
Проблемы и перспективы российской социологии образования.....	31
<i>Шапко В.Т. Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р., Пинженина М.В.</i>	
Динамика ценностных ориентаций учителей в свете межпоколенческих отношений.....	51
<i>Шапко В.Т. Вишневский Ю.Р.,</i>	
Типичное и повседневное в ценностных установках и ориентациях студентов.....	60
<i>Шапко В.Т. Вишневский Ю.Р., Трынов Д.В., Пронина Е.И.</i>	
Тенденции и проблемы формирования гражданской культуры студентов.....	77
<i>Абрамова М.А.,</i>	
СМИ и адаптация молодежи в условиях трансформации российского общества.....	88
<i>Анисимова И.А., Иудин А.А.</i>	
Особенности поведения работодателей и школьников на региональном (нижегородском) рынке образовательных услуг.....	94
<i>Антонова Н.Л.,</i>	
Социальная практика как социологическая категория.....	102
<i>Антропов В.А.,</i>	
Профессиональное становление личности специалистов в условиях реформ.....	108
<i>Арапова М.А., Деникаева О.В., Прямикова Е.В., Шапко И.В.</i>	
Ценностные ориентации выпускников средних общеобразовательных школ Свердловской области.....	115
<i>Архипова С.В.,</i>	
Преимущество уровней образования: актуальные проблемы.....	130
<i>Бабинцев В.П., Коврижных Ю.В., Реутов Е.В.,</i>	
Молодежь в современной системе образования.....	132
<i>Багирова Т.Б. ст. преп., Шадрина С.В., Каташинских В.С.,</i>	
Качество высшего профессионального образования в представлениях студентов....	141
<i>Банникова Л.Н.,</i>	
Студенты как потребители образовательных услуг: компромисс стремлений и реальных шансов.....	148
<i>Банникова Л.Н., Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р., Дидковская Я.В., Певная М.В.</i>	
Профессиональные стратегии студенчества в условиях экономического кризиса....	155
<i>Е.С. Барзгова,</i>	
Российская система образования как пространство риска.....	184
<i>Барбакова К.Г.</i>	
О некоторых аспектах реформирования российской системы образования.....	195
<i>Белова О.Р.</i>	
Формирование у студентов предпринимательских ориентаций.....	203
<i>Болотин И.С., Сорокина Н.Д.</i>	
Качество образования в условиях инновационной экономики.....	207
<i>Боронина Л.Н.</i>	
Социальный капитал как категория социологии образования.....	211
<i>Боронина Л.Н., Сенук З.В.</i>	
Проектная культура и российские образовательные проекты.....	234
<i>Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р., Шадрина С.В.</i>	
Качество обучения в оценках студентов стран ШОС: социологический анализ.....	241

Вахштайн В.С., Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю.

От метафоры к интерпретации: социологические исследования в образовании.....254
Вишневский С.Ю.

Призвание – педагог.....263
Гаврилюк В.В. Мехришвили Л.Л., Сорокин Г.Г.

Инновационные социальные проекты в системе дополнительного образования.....289
Гаврилюк В.В.

Преодоление функциональной неграмотности и повышение социальной компетентности как задачи образования.....293
Григорьев С.И.

Модернизация стратегий развития социального образования в условиях нового этапа эволюции конфликтности гражданского общества России начала XXI века.....298
Грошева И.А., Грошев И.Л.

Из опыта разрешения проблем наркотизации учащейся молодежи.....301
Денисенко Л.И., Кораблева Г.Б.

Качество образования – современные подходы.....304
Добренькова Е.В.

Социальная морфология образовательного дискурса.....313
Ермолаева С.Г. Коваленко Т.К. Коробейникова А.П., Попов В.Г., Чертенко А.А.

Социальная компетентность специалиста и компетентностный подход.....322
Заборова Е.Н., Глазкова И.Г.

Студенты России и США: сходства и различия образа жизни.....337
Заводчиков Д.П., Зеер Э.Ф., Хасанова И.И.

Измерение и оценки универсальных компетенций в профессионально-образовательном процессе.....343
Зайцева Е.В.

Профориентационные выборы современного студенчества: гендерный аспект.....348
Запарий В.В.

Управление развитием профессионального и образовательного уровня рабочих кадров в металлургическом комплексе Урала: историко-социологический анализ...350
Г.Е. Зборовский,

Образование в пространственно-временном континууме.....360
Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А.

Информационное общество и образование.....371
Зеер Э.Ф.

Проектирование профессионально-образовательного пространства субъекта.....377
Зубок Ю.А., Чупров В.И.

Институциональные и саморегуляционные механизмы управления рисками в сфере образования молодежи.....388
Икингрин Е.Н., Пронина Е.И., Чудинова В.П.

Школьники Югры как читатели.....404
Кетов Л.Л.

Информационная культура студентов и преподавателей: опыт сравнительного анализа.....412
А.Г. Кислов,

О субъектах управления профессиональным образованием.....417
Колпина Л.В., Реутов Е.В.,

Ресурс социальных сетей в образовательном пространстве.....422
Константинов Г.Н., Филонович С.Р.

Парадоксы образования и общество знания.....427

Константиновский Д.Л.

**Отечественная социология образования во времени и пространстве:
размышления о социологии образования.....440**

Кораблева Г.Б.

К проблеме признаков профессиональной общности.....447

Костина Т.В.

Классическая социология образования и её методологический потенциал.....453

Макарова М.Н.

Проблемы взаимодействия и взаимопонимания школы и семья.....460

Мансуров В.А., Юрченко О.В.

**Определение характера и перспектив развития профессиональных групп
как предпосылка реформ профессионального образования.....462**

Марголин Л.А.

СМИ и образование: прогнозы и реалии.....473

Матвеева А.И.

Специфика социальной адаптации молодого специалиста в системе образования...479

Матвеева Н.А., Осипов А.М.

Социология образования в России в начале XXI века.....496

Меренков А.В., Сивкова Н.И.

**Содержание ориентаций и установок учащихся старших классов
на получение высшего образования.....501**

Меренков А.В.

Основные тенденции развития общего среднего образования в XXI веке.....506

Олешко В.Ф.

Средства массовой информации как фактор развития «демократии участия».....514

Орлов В.А.

Дистанционное обучение—современная форма профессионального образования.....517

Осипов А.М., Иванова В.А.

Социология образования: интернационализация усилий.....520

Осипчукова Е.В.

Адаптация студентов технического вуза к образовательному процессу.....525

Паначев В.Д.

Роль образования в развитии личности современного студента.....536

Певная М.В., Вишневский Ю.Р.

**Образовательные возможности специалистов по социальной
работе и управление имиджем профессии.....538**

Певная М.В.

**Профессиональная идентификация студенчества в ходе обучения
по специальности социальная работа.....541**

Петров А.Ю.

Качество образования и качество жизни – кризис несоответствия.....552

Петров Ю.П.

**Формирование интеллигентности как основы профессиональной
педагогической этики у будущих педагогов.....557**

Пономарев А.В.

Социокультурная трансформация высшего образование России567

Пономарев А.В., Пономарева О.Я.

Перспектива – компетентностный подход.....576

Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В., Гладких О.С.

Школьная жизнь в оценке педагогов и учащихся.....590

Слюсарянский М.А.

Социологическое образование в техническом вузе: проблемы и перспективы.....612

Сокурская Л.Г., Кислова О.Н.

**Ценностная дифференциация как фактор статусных притязаний студенчества:
когнитивная визуализация данных в исследовании.....616**

Тесленко И.В.

**Профессиональное образование в сфере сервиса и
туризма: социологический взгляд.....618**

Титаренко Л. Г.

**Университетская образовательная среда: сравнительный анализ социально-
психологические особенностей.....622**

Торопова Н.Н.

**Государственный образовательный стандарт – инструмент
совершенствования высшего образования как социального института.....625**

Тощенко Ж.Т.

Социологический анализ - парадигмы, структура и уровни.....631

Хорошкевич Н.Г.

**С какими рисками сталкивается в процессе профессионального
самоопределения вузовская молодежь.....641**

Черемных А.М.

Кризис российской системы образования: институциональные аспекты.....647

Шапко И.В.

ЕГЭ в оценках его участников: по материалам социологического исследования...657

Широкалова Г.С., Аникина А.В.

Гражданственность и религиозность современного российского студенчества.....668

Шуклина Е.А.

Актуальные методологические проблемы социологического исследования.....680
самообразования